

**O conceito sartreano de autonomia e a prática pedagógica de Paulo
Freire**

Maria José Moreira

Tese de Doutoramento em Filosofia
Área de Especialização em Filosofia moral e Política

Dezembro, 2017

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Filosofia, realizada sob a orientação científica do professor Doutor Diogo Pires Aurélio.

À minha filha Sofia

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por dar-me forças, paciência e entusiasmo para seguir adiante, superando as dificuldades.

Ao meu marido, Joaquim Carrilho, pelo seu amor e apoio incondicional.

À minha filha Sofia, pela sua existência e ternura.

Aos meus pais e minha família, por compreenderem a minha ausência.

Ao meu orientador, professor Doutor Diogo Pires Aurélio, pela dedicação, competência e conhecimentos compartilhados no desenvolvimento deste trabalho.

A todos os professores do curso de doutoramento, pelos conhecimentos compartilhados.

À minha amiga Dr^a Glória Moreira, não só por revisar este trabalho, mas pelo apoio e carinho com que tem apoiado e orientado o meu percurso académico, profissional e pessoal.

À minha amiga Rose Silva, pelo apoio e por estar sempre ao meu lado em todos os momentos, apesar da distância.

À minha sobrinha e amiga Manuela Moreira que, mesmo sendo iniciante nas investigações científicas, já é uma grande profissional e assim compartilhamos sempre os nossos conhecimentos e conquistas. Obrigada por apoiar-me sempre.

A todos aqueles que fazem e fizeram parte da minha vida académica, profissional e pessoal, muito obrigada pelas suas contribuições.

O CONCEITO SARTREANO DE AUTONOMIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

SARTRE'S CONCEPT OF AUTONOMY AND PAULO FREIRE'S PEDAGOGICAL PRACTICE

RESUMO

Sartre refere-se à liberdade como sendo *a priori*, pois ela é vista como princípio realizante de toda ação humana. A ação humana se realiza na existência, no fazer e, por isso, a autonomia enquanto realização humana pode ser vista como o desdobramento do princípio realizante da ação - a liberdade - na existência. Assim, podemos dizer que o ser humano possui características universais que possibilitam o exercício da autonomia e, ao mesmo tempo, ao longo da sua existência, aprende a ser autônomo. A educação e, especificamente, a prática pedagógica, contribui para este processo. Neste caso, a autonomia pode ser aprendida. A prática pedagógica contribui para a vivência da autonomia quando o professor tem a sua *práxis* imbuída dos saberes freireanos, que são aqui vistos como um padrão normativo e, assim, prepara os alunos, se entendermos o processo na perspectiva sartreana, para a superação da sua situação existencial. O presente trabalho apresenta o conceito de autonomia a partir da teoria sobre a liberdade de Jean-Paul Sartre e, em seguida, a prática pedagógica é analisada a partir dos princípios e saberes necessários à prática educativa, propostos por Paulo Freire na pedagogia libertadora, à luz do conceito sartreano de autonomia. Foi necessária a pesquisa bibliográfica nas obras de Sartre e de seus comentadores, assim como nas de Paulo Freire, para mostrar que existem condições *a priori* para o exercício da autonomia; e, em seguida, mostrar que a autonomia está relacionada às relações que o ser humano estabelece na sua existência, o que possibilita a aprendizagem e as vivências das ações autônomas. Esta situação comportamental de liberdade e autonomia é vivenciada ao mesmo tempo pelos indivíduos e tem várias implicações. Por isso, num segundo momento, a autonomia é contextualizada na perspectiva do Outro que se encontra na mesma situação de autonomia, ou seja, no âmbito das relações humanas. Para aplicar os conceitos expressos, a autonomia é analisada na instituição educacional e, posteriormente, a análise é centrada especificamente na prática pedagógica, mostrando como esta contribui para o desenvolvimento da autonomia.

Palavras-chave: Autonomia. Liberdade. Prática pedagógica. Aprendizagem.

ABSTRACT

Sartre refers to freedom as being *a priori* because it is viewed as accomplishable principle of the whole human action. Human action takes place in existence, in doing, and therefore, autonomy as a human achievement may be understood as the unfolding of accomplishable principle of action - freedom - in existence. Thus, we may say that the human beings have universal characteristics which enable the exercise of autonomy and, at the same time, throughout their existence, they learn to be autonomous. Education and specifically the pedagogical practice contribute to that process. In this case the autonomy may be learned. The pedagogical practice contributes to the experience of autonomy when teachers have imbued their practices of Freire's knowledge, which are seen here as a normative standard, and then they prepare students, if we understand the process as in Sartre's perspective, to overcome their existential situation. This paper introduces the concept of autonomy from Jean-Paul Sartre's theory about freedom and then the pedagogical practice is analyzed based on the principles and knowledge necessary for educational practice proposed by Paulo Freire in the freeing pedagogy in the light of Sartrean concept of autonomy. It was required the bibliographical review of the Sartre's works and his commentators, as well as those by Paulo Freire to indicate that there are *a priori* conditions for the exercise of autonomy; and after that, to indicate that autonomy is related to the relationship that human beings establish in their existence, which allows the learning and the experiences of the autonomous actions. Such behavioral situation of freedom and autonomy is experienced at the same time by individuals and it has several implications. Therefore, secondly, autonomy is contextualized in the perspective of the Other One who is in the same situation of autonomy, that is, in the context of human relations. To apply the concepts expressed here, autonomy is analyzed in the educational institution, and subsequently, the analysis is focused specifically on teaching practice, indicating how it contributes to the development of autonomy.

Keywords: Autonomy. Freedom. Teaching practice. Learning.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	01
1 AS CARACTERÍSTICAS DA AUTONOMIA SEGUNDO SARTRE.....	05
1.1 Condições <i>a priori</i> para o exercício da autonomia.....	05
1.2 A autonomia enquanto processo de aprendizagem.....	21
2 A AUTONOMIA COMO LIBERDADE INDIVIDUAL E A PRESENÇA DO OUTRO NA MESMA SITUAÇÃO.....	30
2.1 Sou livre, sou autônomo? O Outro na mesma situação de autonomia.....	31
2.2 Eu, o Outro, e o grupo: a autonomia no contexto das relações interpessoais.....	38
2.3 A autonomia no âmbito organizacional: a instituição.....	61
3 JEAN-PAUL SARTRE E PAULO FREIRE: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	76
3.1 Uma abordagem da filosofia de Sartre como fundamento filosófico da teoria educacional de Freire.....	77
3.2 Educação como Prática da Liberdade: uma análise à luz de alguns aspectos na filosofia de Sartre.....	83
4 A AUTONOMIA NO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL.....	87
4.1 O projeto político pedagógico da instituição educacional na perspectiva da autonomia.....	95
5 A CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA SEGUNDO FREIRE E SARTRE.....	107
5.1 Os princípios da prática pedagógica e as relações interpessoais.....	109
5.1.1 <i>O ser humano é um ser inacabado, por isso ele é projeto.....</i>	<i>110</i>
5.1.2 <i>A realidade: materialidade concreta do Em-si e possibilidade de transformação do Para-si.....</i>	<i>114</i>
5.1.3 <i>A liberdade e o processo de libertação.....</i>	<i>118</i>
5.1.4 <i>A conscientização enquanto possibilidade concreta do exercício da liberdade e da autonomia.....</i>	<i>122</i>

<i>5.1.5 O diálogo enquanto instrumento das relações humanas na construção da autonomia.....</i>	<i>129</i>
5.2 Os saberes necessários à prática pedagógica como possibilidade de vivências	
autônomas.....	134
<i>5.2.1 Os saberes.....</i>	<i>135</i>
<i>5.2.2 Os saberes enquanto padrão normativo necessário a prática pedagógica para a construção da autonomia.....</i>	<i>136</i>
CONCLUSÃO.....	159
BIBLIOGRAFIA	164

INTRODUÇÃO

Este trabalho -“O conceito sartreano de autonomia e a prática pedagógica de Paulo Freire”- é a continuação de uma investigação de Mestrado, onde se tenta mostrar as aproximações filosóficas na leitura do pensamento pedagógico de Paulo Freire. A investigação pautou-se por uma busca no sentido de identificar quais as correntes filosóficas que mais se aproximam do seu pensamento. Nesse caso, o resultado encontrado foi o Marxismo e o Existencialismo. Do Marxismo, corrente filosófica muito atuante em seu tempo, Paulo Freire utiliza o conceito da dialética, mais precisamente, de Antônio Gramsci (p. 09-140) quando este lê a realidade material enquanto processo de mudança permanente. Mas Freire não está restrito à realidade material. E essa ideia é destacada por Emmanuel Mounier (p. 15-210) idealizador do Personalismo (que é um desmembramento do Existencialismo) quando ele se refere à formação da pessoa, atribuindo os elementos necessários a essa formação. Dessa forma, Paulo Freire, ao apresentar um projeto pedagógico baseado na formação humana, aproxima-se do pensamento de Mounier que propõe uma Educação baseada na formação da pessoa, dando-lhe possibilidade de exercer a sua liberdade e autonomia. Assim, o conceito de autonomia se tornou o centro das preocupações nesta investigação.

O conceito de liberdade e, conseqüentemente, o de autonomia, sempre foi um assunto abordado ao longo da História da Filosofia. Em Jean-Paul Sartre o conceito de liberdade se torna o centro das suas preocupações existenciais. Bornheim (p. 47) diz que “[...] em certo sentido, é lícito dizer que a liberdade termina sendo o tema exclusivo e absoluto do pensamento de Sartre.” No que se refere à educação, estes conceitos também sempre foram discutidos numa proposta de uma educação que possibilitasse uma formação humana; e em Paulo Freire estes conceitos se centralizam por meio de uma educação libertadora e, conseqüentemente, uma educação baseada nos princípios e saberes necessários para uma prática pedagógica que possibilitasse a construção da autonomia.

Estudar Sartre nos leva a compreender melhor Paulo Freire, diante da aproximação dos conceitos que ambos têm em comum. Pensar a educação partindo da ideia de que o homem é um ser da *práxis* e, por ser autor da *práxis*, a sua ação não pode ser conduzida por

outros e nem pode apenas se adaptar à realidade posta, como um mero espectador. Tratar a educação assim é partir tanto de Sartre, como de Paulo Freire. O homem, para ambos os autores, deve ter a consciência e tomar em mãos a existência da sua vocação ontológica que é transformar o mundo. Na perspectiva sartreana, o homem é composto pelo Em-si e pelo Para-si e, por isso, pode transformar o mundo, exercendo a sua vocação ontológica, pois o Para-si é a parte do sujeito que permite a vivência da *práxis*, a partir do Em-si. Na perspectiva freireana, o ser humano, para se integrar no meio coletivo, necessita da permanente atitude crítica que possibilita a superação do ajustamento e da acomodação. Então, temos o sujeito que é condicionado pelo sistema que constitui a sociedade e a sociedade que o pode condicionar, porque tem os sujeitos em ação na construção do material para tal condicionamento. O Em-si como o material já elaborado e pronto e o Para-si como a possibilidade para interferir.

Tanto em Sartre, como em Paulo Freire, nota-se a preocupação com o ser humano na sua totalidade. Em Sartre (1943, p. 29-403), temos a dimensão do Em-si, do Para-si e do Para-outro. O Em-si, que é representado pelas coisas que já estão prontas, é o mundo material. Inclui-se aqui toda a realidade da condição existencial: meio em que existem as normas institucionais, as instituições em geral. O Para-si é representado pelo nada, pelo que não é, ou seja, pelas possibilidades de ser ou, ainda, pela liberdade. E o Para-outro, que inclui o Outro e as relações humanas neste contexto do Para-si e do Em-si. Estes conceitos de Sartre contribuem para a compreensão da educação tal como é apresentada por Paulo Freire. Paulo Freire (1967, p. 29-121) trata da realidade educacional e apresenta a instituição educacional no seu contexto, bem como a prática pedagógica. Apresenta também as possibilidades de mudança e, ainda, a necessidade de se estabelecer relações humanas que promovam o desenvolvimento da autonomia dos alunos, não só para o contexto escolar, mas para a vida social do indivíduo. Nesta possibilidade de mudança, apresentada por Paulo Freire, nota-se o exercício do Para-si que é a possibilidade de mudança a partir da realidade tal como é apresentada; ou, ainda, o Em-si. E estas mudanças só são possíveis por meio das relações que os indivíduos estabelecem uns com os outros.

Diante disso, a tese que se pretende defender parte de três pressupostos: (1) o ser humano possui características universais que possibilitam o exercício da autonomia; mas, ao mesmo tempo, (2) ao longo da sua existência, aprende a ser autônomo. (3) A educação e, especificamente, a prática pedagógica, contribuem para este processo.

Tendo em vista os pressupostos apresentados, o objetivo principal é construir o conceito de autonomia a partir da teoria sobre a liberdade de Jean-Paul Sartre e, em seguida, analisar a prática pedagógica, a partir dos princípios e saberes necessários à prática educativa propostos por Paulo Freire na pedagogia libertadora. Num primeiro momento, o conceito de autonomia é construído a partir de alguns princípios norteadores deste conceito, conforme apresenta Sartre na teoria sobre a liberdade, tais como: o Em-si, o Para-si e o Para-outro; a ação, a facticidade e a situação; o projeto intencional do sujeito, a escolha, a responsabilidade dessas escolhas, a *práxis*, o material prático-inerte. A partir destes conceitos, nota-se que existem condições *a priori* para o exercício da autonomia. A autonomia está relacionada às relações que o ser humano estabelece no contexto da sua existência; por isso, nesta perspectiva, a autonomia é apresentada como um processo de aprendizagem a partir das condições *a priori*. Em seguida, a análise é centrada na autonomia como liberdade individual e na presença do Outro, que se encontra na mesma situação de autonomia, destacando a autonomia no contexto das relações interpessoais no grupo e na instituição. A fim de aplicar estes conceitos, a autonomia é pensada no contexto da instituição educacional e, em seguida, a análise será centrada especificamente na prática pedagógica, com o fim de mostrar que esta contribui para o desenvolvimento da autonomia. Nestes dois últimos momentos, os conceitos sartreanos discutidos e apresentados valorizarão a discussão da prática pedagógica de Paulo Freire.

Para que estes objetivos fossem desenvolvidos, foi necessária a pesquisa bibliográfica. Num primeiro momento, as obras de Sartre: *O ser e o Nada* (1943) e a *Crítica da Razão Dialética* (1960) foram lidas peculiarmente, a fim de identificar os traços, na teoria sobre a liberdade, de Jean-Paul Sartre, que mostram características que possam ser aproximadas da noção de autonomia. Num segundo momento, a pesquisa bibliográfica centrou-se nas seguintes obras de Paulo Freire: *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Conscientização* (1980) e, por fim, *Pedagogia da Autonomia* (1996), obras que tratam dos princípios da educação e dos saberes necessários à prática pedagógica que foram analisados à luz do conceito sartreano de autonomia.

Este trabalho apresenta contribuição relevante no que se refere ao campo filosófico, quando constrói o conceito de autonomia centrado na capacidade do ser humano de gerir sua vida e efetuar suas próprias escolhas, a partir de uma lei própria ou fazendo uso da lei do estrangeiro, autonomia que pode ser adquirida pela aprendizagem. Neste caso, o conceito de

autonomia difere do conceito de liberdade, que pressupõe a ação livre do sujeito como algo natural, inato ao sujeito, sem nenhum parâmetro moral exterior que o possa auxiliar nas escolhas. Apresenta também contribuições no campo educacional, quando faz a análise da prática pedagógica freireana, centrada no conceito sartreano de autonomia, uma exigência que, há algum tempo, vem sendo posta aos professores brasileiros e tem se tornado um desafio, diante dos problemas educacionais, na atualidade.

O texto possui cinco capítulos. No primeiro, as características da autonomia são apresentadas de acordo com a teoria sobre a liberdade de Jean-Paul Sartre, mostrando as condições *a priori* para o exercício da autonomia e o desenrolar do processo de aprendizagem para uma vivência autônoma. No segundo capítulo, a autonomia é contextualizada na perspectiva das relações interpessoais: eu, o outro, o grupo e a instituição. No terceiro capítulo, algumas aproximações entre Sartre e Paulo Freire são apresentadas com a finalidade de mostrar a pertinência de se estudar Sartre para compreender melhor Paulo Freire. No capítulo 4 a autonomia é pensada no âmbito da instituição educacional, onde os conceitos de Paulo Freire, relacionados à aprendizagem do ser autônomo, serão acrescentados a este trabalho. E por fim, no capítulo 5, os princípios da educação e os saberes necessários à prática educativa de Paulo Freire são analisados a partir do conceito sartreano de autonomia.

Capítulo 1

AS CARACTERÍSTICAS DA AUTONOMIA SEGUNDO SARTRE

Para Sartre (1943, p. 477-601) não existem mecanismos *a priori* que ofereçam ao ser humano um ponto de apoio em que basear as suas ações; ele refere-se à liberdade como *a priori*, pois ela é vista como princípio realizante de toda ação humana. A ação humana se realiza na existência, no fazer e, por isso, a autonomia - enquanto realização humana - pode ser vista como o desdobramento do princípio realizante da ação (a liberdade) na existência.

O que se pretende, neste primeiro momento, é construir o conceito de autonomia a partir de alguns princípios norteadores deste conceito, conforme apresentados por Sartre na teoria sobre a liberdade, tais como: o Em-si, o Para-si e o Para-outro; a ação, a facticidade e a situação; o projeto intencional do sujeito, a escolha, a responsabilidade dessas escolhas, a *práxis*, o material (prático-inerte) e outros, que se fizerem necessários na construção deste conceito. As características da autonomia serão identificadas na obra *O Ser e o Nada* (1943) e na *Crítica da Razão Dialética* (1960), de onde se pretende mostrar que existem condições *a priori* para o exercício da autonomia. E, em seguida, mostrar que a autonomia está relacionada às relações que o ser humano estabelece no contexto da sua existência, o que possibilita a aprendizagem e as vivências das ações autônomas. Serão acrescentados também autores, tais como, Rhael Jaeggi e Nathalie Maillard, que tratam do conceito da autonomia neste contexto atual, a fim de contribuir para esta discussão.

1.1 Condições *a priori* para o exercício da autonomia

Inicialmente o ser humano será pensado como um ser que possui características *a priori*: uma delas é a de que ele é absolutamente livre, conforme apresenta Sartre (1943, p. 477-601). E é a partir daí que serão fundamentados os princípios para a construção do conceito da autonomia, diante dos indícios de que o conceito da autonomia aparece como derivado do conceito de liberdade na teoria sartreana, quando o autor define a liberdade como autonomia da escolha.

Il faut, en outre, préciser contre le sens commun que la formule être libre «ne signifie pas obtenir ce qu'on a voulu», mais «se déterminer à vouloir (au sens large de choisir) par soi-même». Autrement dit, le succès n'importe aucunement à la liberté. La discussion qui oppose le sens commun aux philosophes vient ici d'un malentendu : le concept empirique et populaire de «liberté» produit de circonstances historiques, politiques et morales équivaut à «faculté d'obtenir les fins choisies». Le concept technique et philosophique de liberté, le seul que nous considérons ici, signifie seulement : autonomie du choix. Il faut cependant noter que le choix étant identique au faire suppose, pour se distinguer du rêve et du souhait, un commencement de réalisation. Ainsi ne dirons-nous pas qu'un captif est toujours libre de sortir de prison, ce qui serait absurde, ni non plus qu'il est toujours libre de souhaiter l'élargissement, ce qui serait une lapalissade sans portée, mais qu'il est toujours libre de chercher à s'évader (ou à se faire libérer) -c'est-à-dire que quelle que soit sa condition, il peut projeter son évasion et s'apprendre à lui-même la valeur de son projet par un début d'action.¹ (SARTRE, 1943, p. 528-529).

Note-se que o autor destaca que a escolha é idêntica ao fazer e pressupõe um começo de realização; o que a vai diferenciar do sonho e do desejo. Até mesmo o prisioneiro é livre para projetar a sua evasão e descobrir o valor do seu projeto, por um começo de realização. Então, a ideia é de que a liberdade é universal ao ser humano e, assim, a autonomia da escolha também o é. Sendo assim, o ser humano seria autônomo para escolher sem necessidade de nenhum parâmetro exterior que o possa auxiliar. Então a autonomia seria o escolher livremente? Mas, para que o ser humano exerça a sua autonomia, que, neste aspecto, é universal, teria necessidade de algum princípio natural e/ou universal que lhe daria condições para tal.

René Lafarge (p. 62) referindo-se ao conceito sartreano de liberdade, escreve “[...] *Elle est autonomie de choix, avec cependant – et la précision est importante – un*

¹ É necessário, além disso, sublinhar com clareza, contra o senso comum, que a fórmula “ser livre” não significa “obter o que se quis”, mas sim “determinar-se por si mesmo a querer (no sentido lato de escolher). Em outros termos, o êxito não importa em absoluto à liberdade. A discussão que opõe o senso comum aos filósofos provém de um mal-entendido: o conceito empírico e popular de “liberdade”, produto de circunstâncias históricas, políticas e morais, equivale à “faculdade de obter os fins escolhidos”. O conceito técnico e filosófico de liberdade, o único que consideramos aqui, significa somente: autonomia de escolha. É preciso observar, contudo, que a escolha, sendo idêntica ao fazer, pressupõe um começo de realização, de modo a se distinguir do sonho e do desejo. Assim, não diremos que um prisioneiro é sempre livre para sair da prisão, o que seria um absurdo, nem tampouco que é sempre livre para desejar a sua libertação, o que seria um truísmo irrelevante, mas sim que é sempre livre para tentar escapar (ou fazer-se libertar) – ou seja, qualquer que seja a sua condição, ele pode projetar sua evasão e descobrir o valor de seu projeto por um começo de ação. (SARTRE, Jean- Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdígão. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 595).

commencement de réalisation [...]”² O autor refere-se à liberdade como início da realização de uma ação e/ou de um projeto de vida, quando ele trata da autonomia e da condição humana. Então, este começo de realização seria universal, já que todo projeto de vida e toda ação necessita de um princípio realizante. Neste caso, este princípio realizante seria a ideia sartreana de que não escolhemos ser livres, somos livres. As escolhas são possíveis porque somos livres, não é possível escolher ser livre; o ser humano é livre: “[...] nous sommes une liberté qui choisit, mais nous ne choisissons pas d’être libre.[...]”³ (SARTRE apud LAFARGE, p. 63). E continua dizendo que; “[...] nous sommes condamnés à la liberté [...]”⁴ (LAFARGE, p. 63).

Se o ser humano é condenado à liberdade, ela leva-o à necessidade de gerir a sua vida e efetuar suas próprias escolhas. Gerir a vida está associado às escolhas e na efetivação destas escolhas, na sua concretização. É no momento da ação que se efetiva a escolha. Munster Arno (2005, p.49), tratando da liberdade e ação em Sartre, refere-se também à ideia de que a primeira condição da ação é a liberdade; “*La condition première de l’action, c’est la liberté.*”⁵ Note-se que a liberdade é o princípio realizante, conforme já apresentado também por René Lafarge (p. 63), a condição *a priori* de qualquer ação. Neste caso, o foco é a ação autônoma, que é uma ação humana. Sendo a liberdade a condição primeira da ação, a autonomia está associada ao exercício da liberdade e à ação realizada. Assim, temos a liberdade como princípio realizante da ação autônoma.

Jérôme Javat (p. 370) apresenta a base natural da autonomia racional quando refere-se às atividades racionais como capacidades universais do ser humano “[...] *les activités considérées comme rationnelles (planification, réflexion, délibération) sont bien souvent associées au cortex préfrontal, plus développé dans l’espèce humaine.*”⁶ Estas atividades estão mais desenvolvidas no ser humano do que nos outros animais. E é graças a este desenvolvimento que podemos falar de autonomia racional, onde o ser humano consegue

² Ela é autonomia de escolha, mais precisamente, um começo de realização. (Tradução nossa).

³ Nós somos uma liberdade que escolhe, mas não escolhemos ser livres. (Tradução nossa).

⁴ Estamos condenados à liberdade. (Tradução nossa).

⁵ A condição primeira da ação é a liberdade. (Tradução nossa).

⁶ As atividades consideradas racionais (planejamento, reflexão, deliberação) são frequentemente associadas com o córtex pré-frontal, mais desenvolvido na espécie humana. (Tradução nossa).

inibir suas reações emocionais imediatas, preparar e antecipar suas ações, memorizar fatos passados e está relacionado à sua capacidade de atribuir uma direção à sua vida. Este seria um princípio natural e/ou físico que possibilitaria o desenvolvimento da autonomia.

Mas é necessário destacar que possuir apenas a possibilidade de exercer as atividades racionais não leva ao desenvolvimento da autonomia, enquanto capacidade de definir finalidades, planejar, escolher, tomar decisões, ser capaz de desenvolver estratégias de sobrevivência para viver em paz e em segurança. As instituições (que serão tratadas no capítulo 2) têm um papel fundamental nesta perspectiva de organização no que diz respeito à segurança e à sobrevivência dos indivíduos.

A planificação, a deliberação e a reflexão, conforme apresentou o autor, são necessárias no desenvolvimento da autonomia, mas não significa que, sozinha, a razão possa escolher os fins. Planejar, deliberar e refletir, não quer dizer que esta deliberação e este planejamento sejam executados. Planejar um projeto de vida, refletir sobre o mesmo, não quer dizer que houve uma ação que levou ao fim escolhido, que as decisões foram executadas e que, por sua vez, houve uma mudança no mundo material. O que se pode entender é que estas são características universais ao ser humano e que lhe possibilitam atribuir uma direção à vida; mas isso não quer dizer que apenas estas características possibilitem este processo. Por isso a ideia é mostrar que, além das características *a priori*, o ser humano passa por um processo de aprendizagem para desenvolver a sua autonomia.

Atribuir uma direção à sua vida na perspectiva sartreana, seria ter um projeto de vida. O projeto de vida do sujeito é a soma de todas as suas ações. Pois o ser do sujeito é ser projeto. É como se o ser humano tivesse um projeto universal, que é o projeto de ser livre, do qual ele não escolhe se quer ou não quer participar (deste projeto); mas, ao mesmo tempo, teria ele os seus projetos particulares, seus sonhos, desejos, a realização das suas tarefas do dia-a-dia, etc. Se levarmos em conta que um sujeito autônomo é aquele que consegue realizar estas tarefas, que consegue dar uma direção à sua vida, aos seus projetos, este sujeito autônomo parte então do princípio realizante das suas ações autônomas, que é a liberdade. O primeiro projeto mencionado acima se refere à condição de ser livre, sem escolher ser livre; neste caso, trata-se da condição *a priori* da liberdade e esta acarreta a possibilidade de executar os projetos particulares e, conseqüentemente, a possibilidade de ser autônomo. Mas então, ser autônomo é poder executar seus projetos particulares baseado na condição de ser livre?

Para Sartre (1943, p. 521) uma primeira ideia relacionada ao ser é de que “[...] *être se réduit à faire*”⁷. Se o ser se reduz a fazer, este fazer só é possível por meio dos atos. Assim, para a realidade humana, ser é agir. Deixar de agir é deixar de ser. A realidade humana é ação e a determinação da ação é também ação. Neste caso, a existência do ato implica a sua autonomia.

*Mais si la réalité-humaine est action cela signifie évidemment que sa détermination à l'action est elle-même action. Si nous refusons ce principe, et si nous admettons qu'elle peut être déterminée à l'action par un état antérieur du monde ou d'elle-même, cela revient à mettre un donné à l'origine de la série. Ces actes alors disparaissent en tant qu'actes pour faire place à une série de mouvements. [...] L'existence de l'acte implique son autonomie.*⁸ (SARTRE, 1943, p. 521-522).

A condição para a existência do ato é a liberdade, mas a sua existência implica autonomia. Por implicar entende-se tanto uma ideia positiva, como negativa. Pode ser que o implicar cause algum tipo de obstáculo ou impedimento, ou que o implicar signifique ser necessário e imprescindível. Tratando-se de uma ação, aquilo que é necessário e imprescindível pode acarretar obstáculos e/ou impedimentos. Então, neste caso, a existência do ato implica autonomia; quer dizer que a autonomia é imprescindível na execução das ações, mesmo que acarrete obstáculos.

A soma das ações é o projeto de vida do ser humano e este projeto são suas livres ações que implicam a sua autonomia e esta é toda a realidade humana. As atividades racionais, conforme apresenta Ravat (p.370), são universais ao ser humano para que efetive suas ações, assim como a liberdade também o é. E esta é a base para a elaboração e execução do projeto de vida. Então, já temos dois aspectos *a priori* que possibilitam ao ser humano ser autônomo e desenvolver o seu projeto de vida: a sua liberdade e as suas atividades racionais.

⁷ Ser se reduz a fazer. (SARTRE, Jean- Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigo. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 586).

⁸ Mas, se a realidade-humana é ação, isso significa, evidentemente, que sua determinação à ação é, ela mesma, ação. Se recusarmos este princípio e se admitirmos que a realidade humana pode ser determinada à ação por um estado anterior do mundo ou de si mesmo, isso equivalerá a colocar algo dado na origem da série. Esses atos desaparecem então enquanto atos para dar lugar a uma série de movimentos. [...] A existência do ato implica sua autonomia. (SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigo. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 587).

No projeto de vida do ser humano, o homem é o centro da preocupação de Sartre quando ele apresenta as dimensões do ser humano por meio de três conceitos específicos na sua obra *O Ser e o Nada* (1943): O Em-si, (p.29-36) o Para-si, (p.109-141) e o Para-outro (p.259-403). E como atividade existencial individual e também coletiva do ser humano, apresenta o conceito de *práxis*. O conceito de *práxis* é específico da obra *Crítica da Razão Dialética*, mas, como sublinha Arno (2005, p. 73), este conceito também aparece na quarta parte da obra *O Ser e o Nada*, quando Sartre (1943, p.477-525) trata da liberdade como condição primeira da ação. Neste contexto, a liberdade apresentada sustenta todos estes conceitos. “*L’objet de l’Etre et le Néant est donc essentiellement la description de la liberté dans toutes ses modalités.*”⁹ (LAFARGE, p. 17). Segundo este autor, esta obra de Sartre, além de descrever a liberdade, é também um estudo do homem. Sendo a autonomia uma preocupação humana, é necessário identificar no estudo do homem, já descrito por Sartre, os traços que mostram as características da autonomia.

De acordo com Sartre (1943), o homem, enquanto sujeito individual é dividido em duas dimensões: O ser Em-si (p. 29-36) e o ser Para-si (p. 109-141). Há aqui uma diferença entre estas duas dimensões, do Em-si e do Para-si, que são necessárias para a compreensão do ser humano, conforme aponta Lafarge (p. 16-19). Representada pelo Em-si, temos a realidade materializada, o ser na sua concretude, pronto, já feito, de onde podemos ter uma percepção da sua totalidade; o ser que é aquilo que é e, por outro lado, temos a consciência que não coincide com o mundo representado pelo Em-si, pois ela é projeto constante, inacabado, é a própria liberdade, é o nada. O Para-si é representado pelo indeterminado, pelo nada, pela consciência. A consciência é sempre consciência de alguma coisa, sozinha ela não é nada. Por isso, o Para-si representa esta dimensão do homem, de onde partem as possibilidades de ser aquilo que ele ainda não é.

Ser o que ele ainda não é. E ser o que ele é. A primeira posição refere-se ao Para-si; já a segunda, ao Em-si. O ser humano é a relação recíproca desta dualidade: ele é primeiro, para não ser depois; ou, ele não é primeiro e é depois. As duas dimensões são manifestações sempre presentes no ser humano, não existe uma sequência de qual delas se manifesta primeiro.

⁹ O propósito do *Ser e o Nada* é essencialmente a descrição da liberdade em todas as suas formas. (Tradução nossa).

Se a autonomia é pensada no domínio do Em-si, a concebo como algo que é, que está lá, já está feito, a ação autônoma já realizada, já passou e agora é um fato; por isso pertence ao Em-si, pertence à facticidade. E se a desloco para o domínio do Para-si, a concebo como possibilidade, como transcendência ou mesmo como um processo de construção permanente. Estas dimensões do ser humano seriam uma outra condição *a priori* para o exercício da autonomia, onde é necessário pensar a autonomia enquanto ações autônomas isoladas, já vivenciadas pelo ser humano e que, por sua vez, fazem parte do seu passado; mas, ao mesmo tempo, a autonomia continuará a ser exercida, pois sempre ele terá a possibilidade de realizá-la novamente, pois o domínio do Para-si possibilita estas vivências.

Mas se partirmos apenas dessa ideia, a autonomia parece ser possível apenas em alguns momentos das ações do sujeito: ora ele é autônomo e ora não o é. Mas conforme já foi dito que a liberdade é o princípio realizante de toda ação e que esta significa autonomia da escolha, neste caso, o ser humano pode escolher ser autônomo em algumas situações e em outras não? Se sim, então, a autonomia é também uma escolha. A liberdade seria autonomia da escolha e a autonomia seria uma das escolhas do ser humano enquanto sujeito absolutamente livre.

Conforme já foi dito, no domínio do Em-si, temos a facticidade e, neste contexto, temos a nossa condição humana como, por exemplo, o nosso nascimento, o local onde nascemos, as condições do nascimento, bem como o seu contexto. Sartre (1943, p. 535-598) refere-se ao lugar, ao passado, aos arredores, ao próximo e à morte, quando diz que a liberdade do ser humano não consiste em mudar estes dados, mas em fazer com que estes dados se revelem dessa ou daquela maneira. É necessário existir o mundo e as relações dos dados do Em-si para o exercício da liberdade. Esta também seria uma condição *a priori* para o exercício da autonomia. De acordo com Lafarge (p.61), referindo-se à autonomia e à condição humana, seria impossível mudar a nossa condição e é fácil mostrar as influências do contexto da sua condição, sobre o que o homem é. Mas para este autor, “*Facticité et situation ne suppriment pas la liberté.*”¹⁰ (LAFARGE, p. 61). Se não suprime a liberdade, entende-se que esta facticidade poderá ser transcendida.

Uma ação transcendida seria possível por meio de uma ação autônoma? A transcendência pertence ao domínio do Para-si que se manifesta por meio de um projeto transcendente de si mesmo e dos seus possíveis. Mas este projeto transcendente já possui seus

¹⁰ Facticidade e situação não suprimem a liberdade. (Tradução nossa).

fins. Estes fins são ideais, são possíveis, mas, ao mesmo tempo em que os concebo como um ideal, eles existem, estão lá, pertencem ao domínio do Em-si que, por meio da consciência, os concebo como aquilo que é. Se estes ideais, que são os fins da minha ação, continuassem a pertencer ao domínio do Para-si, eu teria o Para-si como algo determinado; sendo o Para-si a liberdade constante, não os posso conceber como no seu domínio. Qual seria a continuidade desta realização transcendente? Seria a autonomia?

Se a autonomia pode ser a continuidade da realização do princípio realizante, significa que, em cada ato, a autonomia se efetiva. Se todo ser humano se manifesta por meio das suas ações, esta condição seria uma característica *a priori* para o exercício da autonomia. Mas, o que caracteriza o ato, as ações e o agir? Sartre (1943, p. 477-493) na quarta parte da sua obra *O Ser e o Nada* trata do conceito da ação, dos seus motivos, móveis, fins e a sua intencionalidade.

Toda ação é por princípio intencional. Segundo Sartre (1943, p. 477) :

Le concept d'acte contient en effet de nombreuses notions subordonnées que nous aurons à organiser et à hiérarchiser : agir, c'est modifier la figure du monde, c'est disposer des moyens en vue d'une fin, c'est produire un complexe instrumental et organisé tel que, par une série d'enchaînements et de liaisons, la modification apportée à l'un des chaînons amène des modifications dans toute la série et, pour finir, produise un résultat prévu. Mais ce n'est pas encore là ce qui nous importe. Il convient, en effet, de remarquer d'abord qu'une action est par principe intentionnelle. Le fumeur maladroit qui a fait, par mégarde, exploser une poudrière n'a pas agi. Par contre, l'ouvrier chargé de dynamiter une carrière et qui a obéi aux ordres donnés a agi lorsqu'il a provoqué l'explosion prévue : il savait, en effet, ce qu'il faisait ou, si l'on préfère, il réalisait intentionnellement un projet conscient.¹¹

¹¹ O conceito de ato, com efeito, contém numerosas noções subordinadas que devemos organizar e hierarquizar: agir é modificar a figura do mundo, é dispor de meios com vistas a um fim, é produzir um complexo instrumental e organizado de tal ordem que, por uma série de encadeamentos e conexões, a modificação efetuada em um dos elos acarrete modificações em toda a série e, para finalizar, produza um resultado previsto. Mas ainda não é isso o que nos importa. Com efeito, convém observar, antes de tudo, que uma ação é por princípio intencional. O fumante desastrado que, por negligência, fez explodir uma fábrica de pólvora não agiu. Ao contrário, o operário que, encarregado de dynamitar uma pedreira, obedeceu às ordens dadas, agiu quando provocou a explosão prevista: sabia, com efeito, o que fazia, ou, se preferirmos, realizava intencionalmente um projeto consciente. (SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigo. Petrópolis: Vozes, 2001, p.536).

Este projeto consciente tem uma intenção que é exclusivamente do sujeito da ação. (ARNO, 2005, p. 76). A autonomia, sendo uma continuidade do princípio realizante da ação, que é a liberdade, teria a intencionalidade como uma condição *a priori*, ou a intenção já seria uma característica da autonomia. O sujeito que possui intencionalidade é, por natureza, um sujeito que tem traços de autonomia. Se toda ação é intencional e a intencionalidade é propriedade do sujeito da ação, então, seria também uma condição *a priori*. Mas apenas ter a intenção não significa que o sujeito é autônomo, pois a intenção deve ser exteriorizada por meio dos atos, o que requer a sua realização material. “*L'intention étant choix de la fin et le monde se révélant à travers nos conduites, c'est le choix intentionnel de la fin qui révèle le monde et le monde se révèle tel ou tel (en tel ou tel ordre) selon la fin choisie. La fin, éclairant le monde, est un état du monde à obtenir et non encore existant.*”¹². (SARTRE, 1943, p. 522). O mundo é revelado dessa ou daquela maneira pela escolha intencional do fim. O fim é um estado, é um mundo que, ainda não existente, depende da ação executada para que se concretize.

A ação é a realização consciente de um projeto intencional que, por sua vez, é comandada pela consciência intencional do sujeito. Dessa forma, se a consciência pertence ao domínio do Para-si, a intencionalidade também o será. “*Le sujet agissant, dans le cadre de la réalisation d'un tel project, est nécessairement un Pour-Soi.*”¹³ (ARNO, 2005, p. 75). A intencionalidade ainda não é a ação efetivada, pois pertence ao Para-si, aquilo que ainda não é. Mas, é ela que comanda a ação do sujeito. Cada ato é uma projeção do Para-si, uma projeção da consciência.

A consciência é a consciência daquilo que ainda não é, mas tem uma intenção de ser, de sair do domínio do Para-si em busca do Em-si. A consciência, desde a concepção do ato, pode se retirar do mundo pleno do qual é consciência e abandonar o terreno do ser, para entrar no mundo do não ser. Ao entrar no mundo do não ser, ela se faz projeto. E um projeto ainda não é aquilo que é, mas será; por meio das ações, ele será, fará parte do domínio do Em-si e deixará de ser do domínio do Para-si. Ao fazer parte do domínio do Em-si, continuará ainda

¹² Sendo a intenção escolha do fim e revelando-se o mundo através de nossas condutas, é a escolha intencional do fim que revela o mundo e o mundo se revela dessa ou daquela maneira (em tal ou qual ordem) segundo o fim escolhido. O fim, iluminando o mundo, é um estado do mundo a ser obtido e ainda não existente. (SARTRE, Jean- Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdígão. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 588).

¹³O sujeito que age, como parte da realização de um tal projecto, é necessariamente um Para-si. (Tradução nossa).

sendo do Em-si-Para-si, pois, uma vez que o Para-si obtém o Em-si, ele permanece em construção permanente, por isso a proposta é ser o Em-si-Para-si. (SARTRE, 1943, p. 742). Esta busca constante do Para-si se efetiva pelo sujeito, nas suas ações concretas.

Se a autonomia pode ser entendida como realização das ações concretas, como processo de construção concreta, é necessário abordar o processo de efetivação das ações, além da intencionalidade já destacada, os seus motivos, móbeis e finalidade, ou seja, tudo aquilo que possibilita a efetivação da ação. Mas o que leva o sujeito da ação a agir efetivamente? Ou ainda, a ser autônomo, a agir por ele mesmo? O princípio realizante da ação é a liberdade e a intencionalidade seria o comando da ação. O princípio da ação, como a própria palavra deixa claro, é o princípio universal, a liberdade; já a intencionalidade seria também um aspecto *a priori*, universal, que depende da consciência intencional individual do sujeito da ação.

Além da intencionalidade, a ação possui também os seus motivos e os seus móbeis. Os motivos dizem respeito aos dados objetivos da ação e, os móbeis, aos dados subjetivos. Referindo-se a Sartre, Arno (2005, p. 80) faz uma distinção entre os motivos e os móbeis da ação : “*Le motif, dit-il, est la raison objective d’une situation déterminée en tant que cette situation se révèle, à la lumière d’une certaine fin, comme pouvant servir de moyen pour atteindre cette fin.*”¹⁴ Os motivos são objetivos e, por isso, podem até ser os meios para que os fins da ação sejam alcançados. Os móbeis, ao contrário, são subjetivos. “*Le mobile, en revanche, est tout à fait subjectif. C’est l’ensemble des désirs, des émotions et des passions, qui me poussent à accomplir un certain acte.*”¹⁵ (ARNO, 2005, p. 80). Os móbeis são as emoções, desejos e paixões que impulsionam ao ato.

Os móbeis se compreendem pelo não existente, ou seja, pelo nada: dessa forma, ele não é positividade, é negatividade. Sartre (1943, p. 481) explica esta ideia por meio de um dos seus exemplos clássicos do trabalhador que aceita receber um mau salário para não morrer de fome. O medo, neste caso, se faz presente porque o trabalhador tem um ideal que se manifesta no valor de conservar a sua vida e a vida daqueles que dependem de si. O medo, é um móbil, reside na subjetividade do trabalhador. “*Si j’accepte un salaire de misère, c’est sans doute*

¹⁴ O motivo, segundo ele é o resultado de uma situação objectivamente determinada, como esta situação se revela à luz de um certo propósito, para uso como meio para alcançar esse fim. (Tradução nossa).

¹⁵ O móvel, ao contrário, é totalmente subjetivo. Este é o conjunto de desejos, emoções e paixões que me levam a realizar algum ato. (Tradução nossa).

*par peur - et la peur est un mobile. Mais c'est peur de mourir de faim; c'est-à-dire que cette peur n'a de sens que hors d'elle dans une fin posée idéalement qui est la conservation d'une vie que je saisis comme « en danger ».*¹⁶ (SARTRE, 1943, p. 481). Este medo de morrer de fome só tem sentido porque leva em conta o valor que dou implicitamente a esta vida, aos ideais que são os valores. E continua Sartre (1943, p. 48) : “*Ainsi le mobile se fait apprendre ce qu'il est par l'ensemble des êtres qui « ne sont pas », par les existences idéales et par l'avenir.*”¹⁷ Os motivos e os móveis fazem parte de um conjunto de não existentes que, na verdade, é o sujeito da ação na sua transcendência que os tem, na medida em que tem que ser ele mesmo, mas fora de si. Pertencem ao domínio do Para-si, pois são possibilidades. Mas ao mesmo tempo que o sujeito os concebe como ideal, eles se manifestam como algo já dado na sua consciência, eles se fazem produto do Em-si.

O Em-si já é passado e o passado é visto como algo já dado; já passou, portanto, ele é o que é. Mas, este passado pode ser visto com um saber, um saber que permite a reformulação constante dos fins já posicionados. Se já é passado, já não nos adequamos a ele e, neste caso, requer reformulação, que é possível, porque o Para-si, que é livre, possibilita esta constante reformulação: o passado não pode sozinho determinar o ato. Então os motivos e os móveis, enquanto ideais, pertencem ao mundo do Em-si, que são fatos do passado. Portanto, o Para-si, na sua dimensão de liberdade, ultrapassa-os, transcende-os e reconstrói a realidade. Assim, nota-se a relação constante do Em-si e o Para-si.

Se os fins da ação já estão posicionados, o que precisa ser decidido é o modo como o sujeito irá se conduzir em relação a eles, ou seja, a atitude que irá tomar. Se já foi dito que a liberdade, conforme trata Sartre (1943, p. 528-529), significa autonomia de escolha, neste momento o sujeito precisa escolher, ou seja, precisa se decidir a respeito do modo de conduzir suas ações com relação aos fins, já posicionados. (SARTRE, 1943, p. 488). Se o sujeito diz que as circunstâncias podem decidir por ele, estará suprimindo a sua liberdade e agindo de má-fé. Por sua vez, Sartre (1943, p. 63- 80) enfatiza que o ato de escolher-se traz consigo uma experiência bastante singular: a angústia. A angústia se dá pelo fato de o Para-si ter de

¹⁶ Se aceito um mísero salário, é sem dúvida por medo – e o medo é um móbil. Mas é medo de morrer de fome; ou seja, este medo só tem sentido fora de si, em um fim posicionado idealmente, que é a conservação de uma vida que apreendo como “em perigo”. (SARTRE, Jean- Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001, p.540).

¹⁷ Assim, o móbil ensina o que ele é por seres que “não são” por existências ideais e pelo devir. (SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 541).

escolher seu modo de ser sem poder ser, no entanto, o fundamento de seu próprio ser. A angústia da decisão sempre aparece quando tomamos consciência de nossa inteira liberdade. No entanto, Sartre (1943, p. 78-79) apresenta um tipo especial de conduta que o homem adota quando tenta fugir da angústia que corrói o Para-si: a má-fé. Segundo Cox (p.122), a distorção mais comum e prejudicial da má-fé é de que ela é equivalente à mentira:

Distinguir a má-fé da mentira para si mesmo é uma ótima forma de começarmos um exame das várias estruturas ontológicas da má-fé. Além de remover os obstáculos mais sérios para um entendimento claro da má-fé, distinguir a má-fé da mentira para si mesmo facilita a interpretação correta dos exemplos concretos de Sartre sobre a má-fé. Os exemplos concretos de Sartre sobre a má-fé – o flerte, o garçom, etc. – desempenham um papel importante em seu discurso sobre a má-fé. Um entendimento apropriado destes exemplos concretos é a chave para um entendimento correto de muitas formas inter-relacionadas da má-fé, como se manifestam nos diversos dramas da vida humana diária.

O mentiroso procura enganar e não se preocupa em esconder esta intenção de si mesmo e nem de disfarçar a translucidez da consciência. Assim, a mentira almeja enganar o Outro. O outro não tem consciência de que o indivíduo está a mentir. Ou ainda “A mentira obtém êxito porque para o Outro a minha consciência é uma consciência da qual o Outro não está consciente.” (COX, p. 123). Mas o que deve ser considerado aqui é o fato de que o indivíduo que mente tem a intenção de mentir. Já no caso da má-fé o indivíduo pode não ter a intenção própria de mentir. Sartre (1943, p. 89 – 102) trata disso quando se refere às condutas de má-fé por meio dos seus clássicos exemplos:

Considérons ce garçon de café. Il a le geste vif et dppuyé, un peu trop précis, un peu trop rapide, il vient vers les consommateurs d'un pas un peu trop vif, il s'incline avec un peu trop d'empressement, sa voix, ses yeux expriment un intérêt un peu trop plein de sollicitude pour la commande du client, enfin le voilà qui revient, en essayant d'imiter dans sa démarche la rigueur inflexible d'on ne sait quel automate, tout en portant son plateau avec une sorte de témérité de funambule, en le mettant dans un équilibre perpétuellement instable et perpétuellement rompu, qu'il rétablit perpétuellement d'un mouvement léger du bras et de la main . Toute sa conduite nous semble un jeu. Il s'applique à enchaîner ses mouvements comme s'ils étaient des mécanismes se commandant les uns les autres, sa mimique et sa voix même semblent des mécanismes ; il se donne la prestesse et la rapidité impitoyable des choses. Il joue, il s'amuse. Mais à quoi donc

*joue-t-il ? Il ne faut pas l'observer longtemps pour s'en rendre compte : il joue à être garçon de café.*¹⁸ (SARTRE, 1943, p. 94).

Note-se que, de acordo com Sartre (1943, p. 94), o indivíduo que desempenha o papel de garçom se preocupa com todos os detalhes, comportando-se de uma maneira deliberada e calculada. O seu objetivo é ser um garçom da mesma forma que uma mesa é uma mesa. “Seu objetivo é negar a sua transcendência e o fato de que ele tem que ser aquilo que é, sem ser capaz de sê-lo através de tentativas, de se perceber como o ser-em-si de um garçom. Ele exagera em seu papel de garçom, para poder se convencer de que é uma coisa-garçom.” (COX, p. 132). O indivíduo então tem a necessidade de convencer a si mesmo e aos Outros de que é um garçom e realiza isso tentando mostrar a sua competência em ser garçom. Quanto mais ele convence as pessoas, mais convence a si próprio. Tenta ser o Em-si, ser um ser pronto e acabado, ou seja, um garçom. Tenta ser aquilo que ele não é. Assim, ele recusa a sua transcendência, negando a sua possibilidade, ou ainda, o Para-si. Dessa forma, ele também recusa a sua liberdade em se construir continuamente. Ao recusar a sua transcendência para o olhar do Outro, ele se reduz à facticidade, a um objeto ou, ainda, ao Em-si.

O objetivo do garçom podemos argumentar, é se tornar esta transcendência-transcendida *para ele mesmo*: se tornar sua própria facticidade. Ele luta para ser um com sua própria representação de si mesmo, mas o fato de que ele tem de representar para si mesmo aquilo que é, significa que ele não pode ser o que é. (COX, p. 132-133).

A má-fé é vista em duas formas distintas: uma como a conduta do homem que tenta conferir ao seu ser (Para-si) um caráter do ser Em-si: neste caso do garçom, que tenta ser o Em-si garçom, como uma pedra é uma pedra. O garçom está de má-fé porque ele se tornou o seu próprio desempenho, ele não reflete a respeito do fato que está a desempenhar. Portanto, pode-se considerar que ele não é mentiroso, pois não teve a intenção de mentir, se

¹⁸ Vejamos este garçom. Tem gestos vivos e marcados, um tanto precisos demais, um pouco rápido demais, e se inclina com presteza algo excessiva. Sua voz e seus olhos exprimem interesse talvez demasiado solícito pelo pedido do freguês. Afinal volta-se, tentando imitar o rigor inflexível de sabe-se lá que autômato, segurando a bandeja com uma espécie de temeridade de funâmbulo, mantendo-a em equilíbrio perpetuamente instável, perpetuamente interrompido, perpetuamente restabelecido por ligeiro movimento do braço e da mão. Toda sua conduta parece uma brincadeira. Empenha-se em encadear seus movimentos como mecanismos, e ele assume a presteza e rapidez inexorável das coisas. Brinca e se diverte. Mas brinca de quê? Não é preciso muito para descobrir: brinca de ser garçom. (SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigo. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 105-106).

consideramos a mentira como um ato intencional de enganar as pessoas, mas sim, ele agiu de má-fé tentando ser aquilo que não é. A outra forma de má-fé é quando o indivíduo tenta justificar as suas escolhas apresentando um *a priori* no qual baseou suas ações, ou recorrendo a referências à natureza humana ou a um condicionamento biológico. Ou seja, referindo-se ao determinismo no lugar de assumir a responsabilidade da sua liberdade. O determinismo é uma conduta de fuga, conforme diz Sartre (1943, p. 75): *‘Tout se passe en effet comme si notre conduite essentielle et immédiate vis-à-vis de l’angoisse, c’était la fuite. Le déterminisme psychologique, avant d’être une conception théorique, est d’abord une conduite d’excuse ou, si l’on veut, le fondement de toutes les conduites d’excuse.’*¹⁹ Lafarge (p. 90) diz que a má-fé é uma recusa da nossa condição porque somos constituídos pela liberdade e pela angústia. *“Il rest cependant que la mauvaise foi est pour tout projet de l’être humain une menace immédiate et permanente. Elle est le refus de notre condition, de la liberté et de l’angoisse qui nous constituent.”*²⁰ Note-se, nas palavras deste autor, que a má-fé faz parte do projeto de qualquer ser humano.

Se a liberdade é a autonomia de escolha e, conseqüentemente, a responsabilidade destas escolhas, a má-fé, neste caso, pode ser uma fuga do exercício da autonomia e da liberdade como princípio realizante da ação.

As circunstâncias do ser humano que são representadas pela facticidade, pela situação na qual ele se encontra, é que devem ser superadas, onde as escolhas deverão ser feitas e, em alguns casos, poderá agir de má-fé. Se o sujeito já tem um fim posicionado, ele é livre para tal. Assim, as decisões que devem ser tomadas com vista a este fim só serão um obstáculo se o fim for um objetivo; caso contrário, se ele não tem um fim posicionado, não terá as decisões como dificuldades a serem superadas ou nem será preciso tomá-las. Mas o fato é que uma escolha e uma efetivação desta escolha deverão ocorrer.

Para Sartre (1970, p. 04-05) não existe um padrão moral exterior para auxiliar nas ações do ser humano, dentro deste contexto do seu projeto universal, que é a sua condição de

¹⁹ Tudo se passa, com efeito, como se nossa conduta essencial e imediata com relação à angústia fosse conduta de fuga. O determinismo psicológico, antes de ser uma concepção teórica, é em primeiro lugar conduta de fuga, ou, se preferirmos, o fundamento de todas as condutas de fuga. (SARTRE, Jean- Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 85).

²⁰ A má-fé é, para qualquer projeto do ser humano, imediata e contínua ameaça. É a rejeição da nossa condição, da liberdade e da angústia que nos constituem. (Tradução nossa).

liberdade, nem mesmo Deus poderá salvá-lo. A responsabilidade das ações é sempre do próprio sujeito. Para Nathalie Maillard (p. 24-31), o conceito de responsabilidade está ligado ao sujeito e pressupõe a ideia de um agente autônomo. De acordo com a autora, as primeiras responsabilidades pelas ações individuais que os antigos gregos assumiam, estavam ligadas aos poderes sobrenaturais e não à subjetividade. É na esfera jurídica, especialmente no século XI, no direito romano, que as pessoas começam a ser consideradas como responsáveis por sua conduta.

A decisão do ser humano compete somente a si mesmo, ele é o responsável pela suas escolhas e também pelas consequências das suas condutas. *“La conséquence essentielle de nos remarques antérieures, c'est que l'homme, étant condamné à être libre, porte le poids du monde tout entier sur ses épaules: il est responsable du monde et de lui-même en tant que manière d'être.”*²¹ (SARTRE, 1943, p. 598). Comprometido em ser livre, o ser humano é comprometido com a sua responsabilidade e, mesmo que ele queira, não conseguirá livrar-se dessa responsabilidade, pois ele é responsável até mesmo pelo próprio desejo de livrar-se das responsabilidades.

Sartre (1943, p.527-528) trata desta ideia por meio de mais um dos seus clássicos exemplos:

*[...] dans un monde éclairé par notre liberté, tel rocher sera plus propice à l'escalade et tel autre non. Mais loin que ce résidu soit originellement une limite de la liberté, c'est grâce à lui - c'est à-dire à l'en-soi brut, en tant que tel - qu'elle surgit comme liberté. Le sens commun conviendra avec nous, en effet, que l'être dit libre est celui qui peut réaliser ses projets.*²²

Note-se que o autor admite a necessidade do mundo do ser Em-si para a realização do ser Para-si. Devido a uma negação interna, o Para-si projeta, por meio do fim que posiciona

²¹ A consequência essencial de nossas observações anteriores é a de que o homem, estando condenado a ser livre, carrega nos ombros o peso do mundo inteiro: é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser. (SARTRE, Jean- Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 678).

²² [...] em um mundo iluminado por nossa liberdade, determinado rochedo seja mais propício à escalagem e aquele outro não. Mas, longe de serem, originariamente, esse resíduos, um limite à liberdade, esta surge como liberdade, graças a ele – ou seja, graças ao Em-si bruto, enquanto tal. O senso comum, com efeito, concordará conosco: o ser dito livre é aquele que pode realizar seus projetos. (SARTRE, Jean- Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 594).

em relação ao Em-si. Sartre (1943, p. 527) utiliza o verbo iluminar quando trata do fim que o Para-si estabelece em relação ao Em-si. “*En lui-même -s'il est même possible d'envisager ce qu'il peut être en lui-même - il est neutre, c'est-à-dire qu'il attend d'être éclairé par une fin pour se manifester comme adversaire ou comme auxiliaire.*”²³ Se o rochedo aparece como adversário, ele será um obstáculo, um limite para escalá-lo ; mas, mesmo neste caso, ele não determina a ação daquele que o irá escalar, pois foi o Para-si que o determinou como limite. Se o rochedo aparecer como auxiliar, ele será escalado, pois o Para-si o concebeu como escalável. Portanto, o Para-si é sempre indeterminado e livre. Levando em consideração a definição sartreana de liberdade enquanto autonomia de escolha, o ser Para - si é autônomo. Ou é a ele que se pode ensinar a autonomia?

Ensinar pressupõe que alguém ou algo irá ensinar alguma coisa a outra pessoa e pressupõe, também, um saber a transmitir que, neste caso, é a autonomia como um saber que pode ser aprendido. Já foram apresentadas as dimensões do ser humano como Em-si e como Para-si; Sartre (1943, p. 259-403) apresenta também o Para-Outro. O outro com relação a mim e eu como o outro para o outro. O outro é a mediação entre mim e mim mesmo. “*[...] mon corps comme chose du monde et le corps d'autrui sont les intermédiaires nécessaires.*”²⁴ (SARTRE, 1943, p. 261). Neste caso, o autor trata o corpo do Outro como o Outro e o seu próprio corpo, como o Outro para o Outro; mas o Outro também pode ser uma pessoa, uma coisa, uma instituição, um objeto, enfim, um ser. E este ser, neste caso, pertence ao domínio do Em-si que será necessário para que se realize a aprendizagem.

A existência do outro é também uma condição *a priori* para o exercício da autonomia, pois todo ser humano interage com o outro que está envolvido no seu contexto, no seu lugar com os seus utensílios, enfim, na sua condição humana. E esta condição envolve a existência do Outro que se encontra na mesma situação. E isso é inquestionável. Cada pessoa é uma escolha de si, a partir de um mundo de conhecimentos e técnicas naquele contexto em que vive. Este conjunto de conhecimentos pode ser visto aqui como o Outro.

²³ Em si mesmo – se for sequer possível imaginar o que ele é em si mesmo -, o rochedo é neutro, ou seja, espera ser iluminado por um fim de modo a se manifestar como adversário ou auxiliar. (SARTRE, Jean- Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 593-594).

²⁴ [...] meu corpo como coisa do mundo e o corpo do Outro são intermediários necessários. (SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 291).

Note-se que Sartre (1943, p. 526-597) destaca a necessidade do conhecimento e das técnicas já elaboradas, ou seja, o contexto da situação em que o indivíduo vive, para que o sujeito possa escolher livremente. Ao admitir esta necessidade para que o sujeito exerça a sua autonomia da escolha, percebe-se também que esta é mais uma condição *a priori* para a aprendizagem da autonomia.

Além desta condição *a priori*, até agora, foram apresentadas também outras condições, que possibilitam a aprendizagem da autonomia: a liberdade, como princípio universal realizante da ação autônoma, as atividades racionais, as dimensões do ser humano que são o Em-si, o Para-si, o Para-outro (a ideia de que todo ser humano se manifesta por meio das suas ações) e a intencionalidade (que é propriedade do sujeito da ação). Mas é necessário também o mundo e as relações dos dados do Em-si, ou seja, a facticidade para o exercício da liberdade e, conseqüentemente, para que a autonomia se efetive. “*On voit plus clairement ici le lien inextricable de liberté et de facticité dans la situation , puisque sans la facticité la liberté n'existerait pas - comme pouvoir de néantisation et de choix - et que, sans la liberté, la facticité ne serait pas découverte et n'aurait même aucun sens.*”²⁵ (SARTRE, 1943, p. 541).

A proposta agora é mostrar que a autonomia pode ser adquirida por meio de um processo de aprendizagem, a partir das condições *a priori* já apresentadas.

1.2 A autonomia enquanto processo de aprendizagem

A autonomia parece ser algo natural e nos dá a impressão de que sempre a possuímos quando levamos em conta a sua conceituação como a capacidade de julgar e agir por nós mesmos, o que parece ser algo inato ao sujeito. (MAILLARD, p. 23-24). Partindo deste pressuposto, abre-se o questionamento: é possível aprender a agir por nós mesmos? Pensar a autonomia enquanto processo de aprendizagem significa que ela poderá ser adquirida. Se o sujeito não é autônomo, ele poderá aprender a ser, pois possui as condições *a priori* conforme apresentadas na primeira parte deste capítulo, o que possibilita que suas ações sejam autônomas.

²⁵ Vê-se aqui, com maior clareza, a conexão inextricável de liberdade e facticidade na situação, posto que, sem a facticidade, a liberdade não existiria – como poder de nadificação e escolha – e, sem a liberdade, a facticidade não seria descoberta e sequer teria qualquer sentido. (SARTRE, Jean- Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 609).

Sendo a liberdade o princípio realizante de qualquer ação, a efetivação destas ações terá caráter autônomo, pois esta ideia pressupõe que o sujeito perpassa pelo processo do ser, fazer e ter, que se resume em uma capacidade do próprio sujeito, o que possibilita a efetivação da ação e a conquista dos fins almejados. Fazer, ter e ser são, para Sartre (1943, p. 621), três grandes categorias próprias à existência humana concreta, o que nos permite pensar o agir, modificar uma realidade com vista aos fins posicionados pelo sujeito, o que requer a experiência concreta do sujeito ao passar por estas três categorias: é assim que ele vivencia a autonomia.

O fazer pressupõe um processo, uma ação que irá ser realizada; se não está pronto, será feito. A ideia de que o ser humano, em sua particularidade, pertence ao domínio do Para-si, significa que ele é inacabado como ser humano, é resultado de um processo de construção permanente, é o nada; e, por isso, tudo se torna possível, pois ele é o não-ser que será ainda realizado. Quando o sujeito diz: “Sou.”, na verdade deveria ser, “Fui!” Pois o sou pressupõe que o sujeito seja um produto e este produto está pronto, já feito: assim, já é passado. E este produto pertence ao Em-si, que é o material para o Para-si modificar. O fazer pressupõe que ele se constrói, age e assim modifica a si mesmo e ao seu mundo. É na existência que o sujeito vivencia esta experiência. Conforme o princípio existencialista sartreano, é na sua existência que ele se concebe, a existência precede a essência; e é por isso que a responsabilidade da construção da sua essência é especificamente do próprio sujeito que se encontra num fazer permanente.

Diante destes indícios, note-se que a autonomia se constrói neste contexto. O fazer - segundo Sartre (1943, p. 622) - se reduz a um meio para ter e é composto pela soma das ações para conseguir o que é almejado, para conseguir aquilo que falta, o Em-si. Aquilo que falta é a escolha oferecida ao Para-si. O Para-si escolhe porque é falta, a liberdade identifica-se com a falta, pois é o modo de ser concreto da falta de ser. Ele é para si mesmo a falta de ser e o ser que falta ao Para-si é o Em-si, que é representado, pelo sujeito, como aquilo que falta, o objeto do desejo. O Para-si surge como nadificação do que eu sou, é o Em-si. Logo, a realidade humana, é desejo de ser Em-si.

Porque o ser humano é falta, ele se sente aguçado para obter aquilo que falta e diante disso precisa ser autônomo, pois só o próprio sujeito na sua individualidade tem o conhecimento dos seus fins posicionados pelo Para-si que idealiza estes fins em forma do Em-si, o que será a origem do impulso para conquistar seus fins. Este impulso torna-se elemento

fundamental para que o sujeito possa agir por si mesmo. Mas, para conseguir obter o que deseja, deverá ultrapassar os obstáculos, os desafios, o mundo material e seu contexto tal como se lhe apresenta.

Sartre (1960, p. 165-177) na *Crítica da Razão Dialética*, diz que o sujeito, por meio da sua ação, muda o seu mundo material em função de um fim, que pode coincidir também com o fim de uma coletividade; neste caso, um bem comum. Estas ações se realizam na experiência prática ao nos defrontarmos com a inércia ou o prático-inerte, que nos faz escravos. O inerte é o ser, é tudo que não coincide com a livre realidade humana individual. A *práxis* é a superação do meio social e do próprio ser. É por meio da *práxis* individual que a dialética se constitui na história, o homem se colocando diante de uma realidade objetiva que se traduz como passividade ou prática alienada.

A autonomia pode ser vista como a ação de superação do homem sobre si mesmo e sobre a realidade objetiva por meio de um processo constante. A possibilidade de superar é do interior do sujeito, mas esta possibilidade só existe perante uma existência concreta, pautada no material do prático-inerte, que se encontra na situação e na facticidade. O inerte é o Em-si que não coincide com a liberdade humana e que petrifica a ação humana. Porém, sem o inerte, a dialeticidade não teria existência. É ele que oferece a resistência negativa que deve ser superada em nome da dialética. É por meio do prático-inerte que ocorre a objetivação da ação individual.

A resistência, percebida por meio do prático-inerte, pode ser entendida como algo negativo; mas, neste caso, ela poderá ser vista também como positiva, pois, sem a existência do material passivo, não existiria superação. A objetivação da autonomia passa pelos processos materiais tendo em vista a possibilidade de superação e da liberdade como princípio realizante da ação, que são características internas ao sujeito e que pertencem ao domínio do Para-si.

Sartre (1943, p. 593-598) destaca que o meio em que o sujeito vive só pode agir sobre o sujeito na medida em que este o compreende, ou seja, em que este o transforma em situação. É o Para-si que escolhe a situação. Quando se diz situação, se quer dizer: posição apreendida pelo Para-si, que está em uma determinada situação. A situação é exteriorizada em forma do Em-si, mas ela não é totalmente objetiva, pois ela é o resultado do que o sujeito apreende como situação, assim ela é também subjetividade. As estruturas parciais da situação são objetivas, como por exemplo: a mesa que utilizo para escrever, o copo que utilizo ao tomar

água etc. Portanto, a situação refere-se aos dados objetivos e à subjetividade do sujeito, sendo esta última que possibilita ao sujeito apreender os dados.

*Si la situation n'est ni subjective ni objective, c'est qu'elle ne constitue pas une connaissance ni même une compréhension affective de l'état du monde par un sujet; mais c'est une relation d'être entre un pour-soi et l'en-soi qu'il néantise. La situation, c'est le sujet tout entier (il n'est rien d'autre que sa situation) et c'est aussi la « chose » tout entière (il n'y a jamais rien de plus que les choses). C'est le sujet éclairant les choses par son dépassement même, si l'on veut ; ou c'est les choses renvoyant au sujet son image.*²⁶
(SARTRE, 1943, p. 593-594).

Entre os dados objetivos não há conexão, é a liberdade, é o Para-si que fundamenta as conexões e agrupa os existentes, projetando os seus fins. E, em seguida, o sujeito sente-se impelido pelos seus fins, já posicionados pelo Para-si e efetiva a sua ação. O sujeito se projeta rumo a um fim, devido a estas conexões, com séries, com regras e deve determinar-se a agir segundo leis. De acordo com a forma como o sujeito utiliza essas leis, poderá fracassar ou ter êxito nas suas tentativas. Mas, é pela liberdade que as relações legais vêm ao mundo. Assim, a liberdade encadeia-se no mundo como livre projeto rumo a fins; já a autonomia seria a execução de tal projeto, ambas vivenciadas por meio das ações dos sujeitos.

Estas leis já foram estabelecidas em um contexto social e histórico anterior ao do sujeito em questão, sem a sua participação. Podemos entender que este conjunto de leis pertence ao passado histórico; diferente daquele em que o sujeito está inserido, faz parte de um saber já acumulado pela humanidade, é o Em-si. Este passado foi construído pelos sujeitos anteriores ao contexto do sujeito do presente e o mesmo deverá conhecê-lo, para que as suas ações sejam projetadas a partir do que já está estabelecido e, assim, será possível agir autonomamente.

Note-se que a autonomia está atrelada a situações de heteronomia, já que aparece aqui a necessidade de conhecer o saber acumulado pela humanidade. Esta situação heterônoma significa que o sujeito encontra-se numa posição em que se faz necessária a existência do

²⁶ Se a situação não é subjetiva e nem objetiva, é porque não se constitui um conhecimento nem sequer uma compreensão afetiva do estado do mundo por um sujeito; mas sim uma relação de ser entre um Para-si e o Em-si por ele nadificado. A situação é o sujeito inteiro (ele não é nada mais que a sua situação) e é também a “coisa” inteira (não há jamais nada mais do que as coisas). Se quisermos, é o sujeito iluminando as coisas pelo seu próprio transcender, ou são as coisas remetendo sua imagem ao sujeito. (SARTRE, Jean- Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001, p.672-673).

mundo, do prático-inerte. Neste caso, o inerte pode ser representado pelas várias instituições: escola, família, religião, a empresa etc. Para Sartre (1960, p. 165), a descoberta capital da experiência dialética é pensar o homem como um ser mediado pelas coisas, enquanto as coisas também são mediadas pelo homem. “*La découverte capitale de l’expérience dialectique, je le rappelle tout de suite, c’est que l’homme est médié par les choses dans la mesure même où les choses sont médiées par l’homme.*”²⁷ Nota-se aqui a necessidade das coisas, do inerte ou, ainda, do Em-si, na construção da autonomia do sujeito, pelo fato de que as coisas, neste caso, incluem tudo aquilo que não é o sujeito na sua individualidade, (instituições, leis, escola, religião etc), mas que necessitam do sujeito para que sejam construídas, conhecidas, e transmitidas aos demais.

Esta relação de mediação é uma relação de aprendizagem que leva em conta o domínio do Em-si (aquilo que é) e o domínio do Para-si (aquilo que não é). O domínio do Em-si pressupõe os saberes, as instituições, as pessoas, o passado e o próprio pensamento já elaborado do sujeito em questão. Já o domínio do Para-si pressupõe a possibilidade de aprender, de conhecer e, conseqüentemente, de intervir, modificar, construir e reconstruir, partindo da liberdade como princípio realizante e, conseqüentemente, exercendo a autonomia. Aquilo que é, (Em-si) torna-se necessário para que aquilo que não é (Para-si) seja possível. Mas, como o Para-si é sempre possibilidade, o sujeito poderá aprender sempre, pois está inserido numa busca constante pelo Em-si, o que requer aprendizagem. Se em algum momento ele for apenas o Em-si, deixará de ser Para-si, deixará de ser possibilidade, deixará de ser falta. Portanto, será sempre Em-si-Para-si e assim continua a busca contínua pelo Em-si, a partir dos Em-sis existentes.

O método progressivo-regressivo apresentado por Sartre (1972, p. 73-136) tem em vista assumir aquilo que já foi estabelecido historicamente, mas, em seguida, pela *práxis* individual, deve poder ser ultrapassado. E este processo não tem um fim. Aquilo que já foi estabelecido anteriormente só foi possível por meio das ações individuais. O passado é visto como um dos seres Em-si, pois é algo pronto e já estabelecido: é visto como um saber que deve ser transmitido para que seja reconstruído. Caso contrário, não havendo nada estabelecido anteriormente, como poderíamos pressupor que o sujeito pudesse ultrapassar o

²⁷ Lembro, de saída, que a descoberta capital da experiência dialética é que o homem é “mediado” pelas coisas na medida em que as coisas são “mediadas” pelo homem. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 195).

que já está feito? A negação do que já está estabelecido aparece como uma resistência necessária para que a autonomia se objective. Mas não é que o material da resistência seja anterior à decisão de ultrapassá-lo; o material está aí, a decisão de ultrapassá-lo ou não, depende do sujeito, neste caso, do Para-si, para que se objective a sua ação como autônoma.

A ultrapassagem daquilo que já está estabelecido não pode ser vista como “aquele que é do contra e, assim, é um revolucionário”, pois, se assim fosse, aqueles sujeitos que não ultrapassaram em algum momento não seriam considerados autônomos. Ultrapassar aqui, quer dizer reconstruir, ir além, ser possível mudar, transcender. E, para isso, em alguns momentos, a interiorização das leis já estabelecidas e a execução das mesmas conforme está estabelecido pode ser necessária e, em outros momentos, ela será o material para o questionamento e a intervenção. Para que o sujeito possa contestá-las, precisará conhecê-las.

Nathalie Maillard (p. 23-56) concorda com Sartre (1970, p. 04-05) quando ele diz que não existe nenhum padrão moral fora de nós e nenhuma lei divina que nos mostre o que fazer; mas acrescenta, dizendo que algumas pessoas precisam da autoridade divina para a aceitação daquilo que a moral estabelece e outras, não. A moralidade nos faz sujeitos a outras pessoas, instituições ou mesmo algo sobrenatural. Mas essas pessoas poderiam estar agindo de má-fé, justificando suas escolhas. Por outro lado, Nathalie Maillard (p.26) enfatiza “[...] *que chaque individu, grâce à la possession de capacités psychologiques spécifiques, a les moyens d'appréhender les vérités morales sans aide extérieure [...] vérités à partir desquelles il peut lui-même régler sa conduite.*”²⁸ Portanto, segundo a autora, compreende-se que o indivíduo tem as capacidades psicológicas específicas para compreender as verdades morais sem ajuda externa (igreja, escola, estado, leis etc.); verdades a partir das quais se pode regular a conduta humana. A capacidade racional leva à compreensão das leis da moralidade. A consciência individual torna o homem capaz de compreender o que a moralidade exige.

Uma forma de o sujeito apropriar-se dos seus fins, concretizando-os, será exercendo a sua autonomia e, para isso, o conhecimento é o seu ponto de partida. Conhecer o seu contexto, incluindo as leis e suas relações. Sartre (1943, p. 622-633) diz que uma forma de se apropriar é o conhecer. Aquilo que o sujeito descobre, ao conhecer, dele se apropria. A investigação científica para Sartre (1943, p. 622) é um empenho de apropriação. A verdade descoberta, tal como a obra de arte, é um conhecimento daquele que o possui. É por meio do sujeito que se

²⁸ [...] Que cada indivíduo, graças à posse de habilidades psicológicas específicas, tem os meios para compreender as verdades morais sem ajuda externa [...] verdades das quais pode -se regular a sua conduta. (Tradução nossa).

apropriada de tal conhecimento que uma face do mundo se revela. Este pensamento individual prossegue também por si só, sem o sujeito, pois ele está lá para que outros sujeitos possam conhecê-lo; assim, torna-se pensamento de todos. É um conhecimento que obtenho, mas não sou eu. Este objeto conhecido é meu pensamento como coisa.

*L'objet connu, c'est ma pensée comme chose. Et c'est précisément ce que je désire profondément lorsque je me mets en quête: saisir ma pensée comme chose et la chose comme ma pensée. Le rapport syncrétique qui fonde ensemble des tendances si diverses ne saurait être qu'un rapport d'appropriation. C'est pourquoi le désir de connaître est, si désintéressé qu'il puisse paraître, un rapport d'appropriation. Le connaître est une des formes que peut prendre l'avoir.*²⁹ (SARTRE, 1943, p. 625-626).

A síntese do eu e do não eu, resume-se no meu. Então o pensamento conhecido, por ser uma forma concreta que pertence ao domínio do Em-si, existe e está aí porque já foi apropriado pelo sujeito.

A autonomia é vista por Jaeggi (p. 89-107) como um processo de apropriação do mundo e de si mesmo; a alienação ou a acomodação afetam o desenvolvimento desta apropriação. A alienação é entendida por este autor como a incapacidade de obter relacionamento com os outros homens, com as coisas e com as instituições sociais e, neste caso, com o saber. Um mundo alienado se apresenta ao indivíduo como desprovido de sentido e significado, onde o sujeito não experimenta a sua força ativa e se vê apenas como um objeto passivo, acomodando-se com a situação em que se encontra.

Neste mesmo texto, Jaeggi (p. 89-107) diz que, viver autonomamente significa viver de acordo com a sua própria lei. Já a lei do Outro é entendida como a lei do estrangeiro que deverá ser interiorizada pelo processo de aprendizagem, atribuindo-lhe sentido e significado; assim poderá ser modificada, ou mesmo ultrapassada, conforme apresenta Sartre (1960, p. 165-177), já que os padrões normativos são construídos historicamente, de acordo com cada época.

²⁹ O objeto conhecido é meu pensamento como coisa. E é precisamente o que desejo profundamente ao me iniciar na investigação: captar meu pensamento como coisa e a coisa como meu pensamento. A relação sincrética que funde, juntas, tendências tão diversas, só poderia ser uma relação de apropriação. Daí porque o desejo de conhecer, por mais desinteressado que possa parecer, é uma relação de apropriação. O conhecer é uma das formas que pode ser assumida pelo ter. (SARTRE, Jean- Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 709).

A lei do estrangeiro seria tudo aquilo que é representado pelo Em-si, incluindo as leis propriamente ditas, toda a situação e facticidade e os sujeitos que se encontram na mesma situação. Estes dados podem ser vistos como o comando exterior para a conduta dos sujeitos e podem contribuir para a aprendizagem da autonomia. Uma situação de heteronomia, que só é uma situação heterônoma porque o Para-si, sendo autônomo e livre, a concebeu assim.

Então a conduta autônoma do sujeito envolve situações heterônomas que se encontram no âmbito de uma coletividade. É possível falar de situações heterônomas se parto da existência de um mundo onde é possível aprender os dados do Em-si que se revelam para nós como saberes, por meio do Outro, mediados pelo Outro, mediados por alguém ou por alguma coisa. Esta pode ser uma relação necessária para a aprendizagem da autonomia.

Quando se fala em aprendizagem, se lembra do processo de ensino-aprendizagem, ou ainda, do processo pedagógico e, conseqüentemente, remete-se à prática pedagógica. Então, como seria este processo que teria como objetivo contribuir para a conduta autônoma? Ou ainda, um processo-aprendizagem que possibilitasse o desenvolvimento da liberdade e da autonomia?

A construção da autonomia parece ter uma relação muito estreita com o Outro que se encontra na mesma situação. Seria a autonomia um processo de aprendizagem que leva em conta a presença do Outro ao transmitir o conhecimento? Ou a presença do outro dificulta a construção da autonomia, já que o Outro também pode ser um limite à minha liberdade? Por outro lado Sartre (1943, p. 269) diz que “*Le sujet connaissant ne peut ni limiter un autre sujet ni se faire limiter par lui.*”³⁰ Para analisar esta situação, a prática do docente poderá ser o material para esta análise, tendo em vista as relações que o professor e o aluno estabelecem em sala de aula e que permeiam todo o processo pedagógico.

É possível pensar a Educação e/ou a prática pedagógica partindo da ideia de que o homem é um ser da *práxis* e, por ser autor da *práxis*, a sua ação não pode ser conduzida por outros e nem pode apenas se adaptar à realidade posta, como um mero espectador. O homem deve ter a consciência e tomar em mãos a existência da sua vocação ontológica que é transformar o mundo. Ele é composto pelo Em-si e pelo Para-si e é justamente por isso que ele pode transformar o mundo e exercer a sua vocação ontológica. O Para-si, conforme já foi

³⁰ O sujeito cognoscente não pode limitar outro sujeito nem se fazer limitar por ele. (SARTRE, Jean- Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 300).

tratado, é a parte do sujeito que permite a vivência da *práxis*, a partir do Em-si, que é representada pela realidade já posta, os padrões normativos institucionais, ou mesmo os saberes já acumulados pela humanidade (no caso da instituição educacional, o currículo e sua *práxis* organizada).

Paulo Freire (1967, p. 41-42) diz que é necessária uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se ao seu meio coletivo, superando a atitude do simples ajustamento e da acomodação, a que a sociedade muitas vezes o condiciona. Esta atitude crítica deve ser exteriorizada por meio da sua *práxis*. Então, temos o sujeito que é condicionado pelo sistema que constitui a sociedade e a sociedade que o pode condicionar, porque existem os sujeitos em ação na construção do material para tal condicionamento. O Em-si, como o material já elaborado e pronto, e o Para-si, como a possibilidade para interferir. É nesta linha de pensamento que Paulo Freire propõe uma Educação para a Libertação, onde a perspectiva é de uma proposta de prática pedagógica que poderá contribuir para a construção da autonomia dos sujeitos.

Esta ideia da contribuição da prática pedagógica para a construção da autonomia será tratada no capítulo 5 deste trabalho. Antes disso é necessário desenvolver a proposta do capítulo 2 que será a de analisar a autonomia como liberdade individual e a presença do Outro que se encontra na mesma situação de autonomia, destacando a autonomia no contexto das relações interpessoais no grupo, na instituição e, posteriormente, no capítulo 4, na instituição educacional.

Capítulo 2

A AUTONOMIA COMO LIBERDADE INDIVIDUAL E A PRESENÇA DO OUTRO NA MESMA SITUAÇÃO

Conforme já foi dito no primeiro capítulo, o indivíduo é livre e esta liberdade é válida universalmente para todos os indivíduos, ou seja, todo ser humano, na sua individualidade, é livre. Os indivíduos estão em relação uns com os outros e com o meio ambiente em que vivem e, desta forma, as suas liberdades também estarão.

Todos os indivíduos possuem as condições *a priori* que possibilitam a aprendizagem e o exercício da autonomia: a liberdade como princípio universal realizante da ação autônoma; as atividades racionais; as dimensões sartreanas do ser humano que são o Em-si, o Para-si, o Para-outro (a ideia de que todo ser humano se manifesta por meio das suas ações); e a intencionalidade, que é propriedade do sujeito da ação; o mundo e as relações dos dados do Em-si, ou seja, a facticidade. E, por meio da *práxis* individual, no seu processo de aprendizagem que visa à interiorização da lei do estrangeiro (a lei do Outro que não sou eu) que é possível devido às condições *a priori*, os indivíduos vivenciam a autonomia.

Pois, conforme foi apresentado anteriormente, a autonomia é vista como a continuidade da ação que tem como princípio realizante a liberdade. Dessa forma, o Outro está na mesma situação de liberdade e de autonomia do que o indivíduo em questão. Conforme Valentini (p. 281): “[...] a liberdade manifesta-se em primeiro lugar em determinados comportamentos que representam uma rotura na concatenação dos factos, uma autonomia do sujeito perante a realidade.” Note-se que a liberdade se concretiza por meio da autonomia do sujeito perante o seu contexto presente e, neste contexto, inclui-se o Outro ou, ainda, os Outros.

Esta situação comportamental de liberdade e autonomia é vivenciada ao mesmo tempo pelos indivíduos e tem várias implicações que podem se manifestar como construtivas, mas podem ser também conflituosas. O primeiro ponto a pensar é a ideia de o indivíduo ser o Outro para o Outro e o Outro ser o Outro para o indivíduo e, ambos, se encontrarem na mesma situação de autonomia. Esta primeira ideia será pensada na perspectiva do Para-outro, conforme apresenta Sartre (1943, p. 259-344) na obra *O Ser e o Nada*. O ponto seguinte é

pensar a ideia do indivíduo (Eu) e do Outro, situados em grupo, ou seja, a autonomia no contexto das relações interpessoais, no âmbito do coletivo, a partir dos conceitos de serialidade, grupo em fusão, organização e instituição, conforme apresenta Sartre (1960, p. 381-552) na *Crítica da Razão Dialética*. No capítulo 03, o conceito de autonomia será apresentado numa perspectiva de instituição educacional, a partir de todos os conceitos discutidos até ao momento.

2.1 Sou livre, sou autônomo? O Outro na mesma situação de autonomia.

Se todos os indivíduos têm as condições *a priori* para aprender a ser autônomo, neste momento é necessário apresentar o ser- Para-outro e as suas relações com a dimensão do Em-si e do Para-si; pois se se está a tratar de todos os indivíduos, é importante ressaltar que, na ideia de “todos”, se pressupõe o Outro com relação ao Eu. Se o Para-si é o responsável pela possibilidade do sujeito ser autônomo, a partir das condições *a priori* já existentes, posso considerar estas condições como elementos do domínio do Em-si, pois já estão estabelecidas, e são o que são. O Para-outro trata da existência de outra pessoa e, neste caso, na mesma situação de autonomia.

Se a autonomia pode ser adquirida por um processo de aprendizagem, isto pressupõe também a existência de alguém que irá ensiná-la e, conforme já foi apresentado no primeiro capítulo, a autonomia requer conhecimento da lei do estrangeiro para que o sujeito possa interferir por meio da *práxis* e, assim, ultrapassar o já existente, ou seja, o domínio do Em-si. Essa ultrapassagem é possível porque o Para-si é sempre esta possibilidade. Mas estando todos os indivíduos nesta mesma situação, é necessário pensar, a partir de agora, a existência do Outro.

Para tratar do Outro, Sartre (1943, p. 259-344) apresenta o conceito de Para-outro quando trata da existência do Outro, no primeiro capítulo da terceira parte da obra *O Ser e o Nada*, se referindo a esta existência como um problema e um obstáculo às existências dos indivíduos. Na *Crítica da Razão Dialética*, livro I, Sartre (1960, p. 178-199) apresenta o Outro quando ele trata das relações humanas como mediação entre os diferentes tipos de materialidade e, em seguida, apresenta a ideia do coletivo (p. 306-377). Também nesta obra, no livro II, destaca os conceitos de grupo, instituição e organização (p. 381-552), onde centra

a ideia do indivíduo como sujeito da *práxis* individual e, ao mesmo tempo, coletiva, quando a sua *práxis* se torna a *práxis* comum a todos os indivíduos do seu grupo.

Para Sartre (1943, p. 314-315), não é possível duvidar da existência do Outro, pois o Outro não é apenas uma categoria abstrata e nem mesmo apenas uma teoria que posso conhecer.

*[...] Et l'autre, par qui ce moi m'arrive, n'est ni connaissance ni catégorie, mais le fait de la présence d'une liberté étrangère. En fait, mon arrachement à moi et le surgissement de la liberté d'autrui ne font qu'un, je ne puis les ressentir et les vivre qu'ensemble, je ne puis même tenter de les concevoir l'un sans l'autre. Le fait d'autrui est incontestable et m'atteint en plein cœur. Je le réalise par le malaise; par lui je suis perpétuellement en danger dans un monde qui est ce monde et que pourtant je ne puis que pressentir; et autrui ne m'apparaît pas comme un être qui serait d'abord constitué pour me rencontrer ensuite mais comme un être qui surgit dans un rapport originel d'être avec moi et dont l'indubitabilité et la nécessité de fait sont celles de ma propre conscience.*³¹ (SARTRE, 1943, p. 314-315).

Note-se, neste trecho, a existência do Outro e a sua relação com seus pares como uma questão indubitável, onde a presença do Outro aparece como uma liberdade estranha e, ao mesmo tempo, uma necessidade de fato, uma condição da existência humana. O homem é um organismo prático e vivo; esta é a sua condição: a de viver na multiplicidade. “*L’homme, nous dit Sartre, est un organisme pratique qui vit avec une multiplicité de semblables.*”³² (LAFARGE, p. 119).

Segundo Walter Biemel (p. 23), o olhar, na perspectiva da existência do Outro, é um dos temas centrais de Sartre na obra *O Ser e o Nada*. O olhar apresenta a possibilidade do ser-com, do ser com outro, o ser das relações humanas. O olhar abre também a possibilidade do ver e do ser visto. E ainda, o ver e ser visto como objeto. O olhar aqui “[...] é visto como um

³¹ [...] E o Outro, através do qual esse eu me advém, não é conhecimento nem categoria, mas o fato da presença de uma liberdade estranha. Na verdade, meu desprendimento de mim e o surgimento da liberdade do Outro constituem uma só coisa; só posso senti-los e vivê-los juntos; sequer posso tentar conceber um sem o outro. O fato do Outro é incontestável e me alcança em meu âmago. Dele me dou conta pelo mal-estar, através dele estou perpetuamente em perigo em um mundo que é esse mundo e que, no entanto, só posso pressentir; e o Outro não me aparece como um ser que fosse primeiro constituído para encontrar-se comigo depois, mas como ser que surge em relação originária de ser comigo, tão indubitável como minha própria consciência e com igual necessidade de fato. (SARTRE, Jean- Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 353).

³² O homem, diz Sartre, é um organismo vivo prático com uma multiplicidade de semelhantes. (Tradução nossa).

acontecimento e não como o correspondente processo fisiológico, não para que as imagens se formem na retina, mas para que, através dele, possamos aprender com os objetos.” (BIEMEL, p. 53). Aprender com os objetos pode ser entendido como um aprender com aquilo que é olhado, ou seja, posso aprender algo com o objeto que estou a olhar, posso aprender com o dado do Em-si que me é apresentado, podendo ser um objeto qualquer, um indivíduo, uma lei, um grupo ou mesmo uma instituição. Enfim, tudo aquilo que não é propriamente o sujeito, mas sim, o que ele está a olhar (o objeto exterior ao indivíduo, aquilo que não é ele). Partindo desta ideia, o Outro contribui para que o sujeito que olha aprenda algo. O outro pode ser visto como a lei do estrangeiro, a lei que é externa, o comando que é apresentado ao indivíduo pela sociedade, comando este que ele deve interiorizar para poder intervir. Eis aqui o processo de aprendizagem para uma vivência autônoma.

Nesta perspectiva se abre a ideia de que o indivíduo não é o único centro da existência, mas que o Outrem também é centro. O outro, neste momento, será pensado como outro indivíduo. O termo Outrem, em vez de o Outro, pressupõe a existência do Outro como um objeto e a minha existência como objeto para o Outro. “Outrem é por princípio aquele que olha.” (BIEMEL, p. 55). Mas tanto o indivíduo quanto o Outro olham e o Outro deixa de ser objeto quando o indivíduo compreende que o seu objeto olhado, o Outro, também possui a mesma capacidade de identificá-lo como objeto: assim, o Outro é visto como sujeito. É necessário o olhar do Outro para que o indivíduo se reconheça, tenha consciência de si, pois, sem o Outro, o indivíduo é apenas seus atos, sem a consciência.

Sartre (1943, p. 259-260) trata desta ideia por meio de mais um dos seus clássicos exemplos, neste caso, o fenômeno da vergonha. A vergonha só existe mediante a existência de alguém que olha, portanto, mediante o fato indubitável da existência do Outro:

[...] la honte dans sa structure première est honte devant quelqu'un. Je viens de faire un geste maladroit ou vulgaire: ce geste colle à moi, je ne le juge ni ne le blâme, je le vis simplement, je le réalise sur le mode du pour-soi. Mais voici tout à coup que je lève la tête: quelqu'un était là et m'a vu. Je réalise tout à coup toute la vulgarité de mon geste et j'ai honte. Il est certain que ma honte n'est pas réflexive, car la présence d'autrui à ma conscience, fût-ce à la manière d'un catalyseur, est incompatible avec l'attitude réflexive: dans le champ de ma réflexion je ne puis jamais rencontrer que la conscience qui est mienne. Or autrui est le médiateur indispensable entre moi et moi-même: j'ai honte de moi tel que j'apparais à autrui. Et, par l'apparition même d'autrui, je suis mis en mesure de porter un jugement sur moi-même comme sur un

*objet, car c'est comme objet que j'apparais à autrui.*³³ (SARTRE, 1943, p. 259-260).

O outro, neste caso, é indispensável ao indivíduo, pois este sente vergonha em relação àquele que o olha. O gesto é vergonhoso porque o Outro está a olhar, sem este olhar o fenômeno da vergonha não ocorre. É pelo olhar do Outro que o indivíduo pode formular um juízo sobre si mesmo, onde o ser visto é ser julgado. Não se sente vergonha sem ter alguém que olha e que julga. “A vergonha requer uma apreensão direta da outra pessoa (o Outro) como um ser que me vê.” (COX, p. 64). Para Sartre (1943, p. 260), a vergonha não é originalmente um fenômeno de reflexão, ela é a vergonha diante de alguém. O indivíduo necessita do Outro para captar plenamente as estruturas do seu ser, o Para-si remete ao Para-outro. E esta necessidade é válida para todos os indivíduos.

Como o Outro é livre assim como eu, não posso saber como apareço ao seu olhar; assim, perco a minha transcendência e me reduzo à facticidade. Biemel (p. 57), se referindo ao conceito de transcendência e facticidade escreve:

Transcendência é a capacidade de se projetar, escolher e realizar possibilidades. [...] esta capacidade não fixa o meu ser de uma vez por todas, mas porque o meu ser se transcende em cada projecto que realizo e crio. Uma coisa que não tem transcendência, não pode ultrapassar o seu estado atual, não tem a possibilidade de se confrontar consigo própria. [...] A facticidade, pelo contrário, designa o momento da fixação, da concretização. Facticidade é a nação a que pertenço e com que aptidões nasci, mas também o que realizei até aqui. Quando digo ou faço alguma coisa, comprometo-me com um facto irrevogável. A facticidade e a transcendência, as duas faces da mesma moeda, estão sempre activas no ser [...].

A possibilidade de o indivíduo ser autônomo pertence ao domínio do Para-si, que é caracterizado pela transcendência e esta transcendência é a capacidade de realizar as

³³ [...] a vergonha em sua estrutura primeira, é vergonha diante de alguém. Acabo de cometer um gesto desastrado ou vulgar: esse gesto gruda em mim, não o julgo nem o censuro, apenas o vivencio, realizo-o ao modo do Para-si. Mas, de repente, levanto a cabeça: alguém estava ali e me viu. Constato subitamente toda a vulgaridade de meu gesto e sinto vergonha. Decerto, minha vergonha não é reflexiva, pois a presença do Outro à minha consciência, ainda que à maneira de um catalisador, é incompatível com a atitude reflexiva: no campo da minha reflexão, só posso encontrar a consciência que é minha. O Outro é o mediador indispensável entre mim e mim mesmo: sinto vergonha de mim tal como apareço ao Outro. E, pela aparição mesmo do Outro, estou em condições de formular sobre mim um juízo igual ao juízo sobre um objeto, pois é como objeto que apareço ao Outro. (SARTRE, Jean- Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 281-290).

possibilidades conforme o projeto do indivíduo. Nota-se aqui que Sartre (1943, p. 259-260) ao tratar da relação do indivíduo com o olhar do Outro, esta possibilidade, em se tratando de ser autônomo, encontra-se em um momento em que o Outro a paralisa. Enquanto o indivíduo olha, ele organiza aquilo que é olhado dentro da sua perspectiva; mas, quando aparece outra pessoa, ele se reduz à facticidade; sente vergonha porque o outro aparece e está a escutar-lhe à porta, torna-se um fato, ao olhar do Outro, transforma-se em coisa entre as outras coisas. Não consegue mais organizar as coisas dentro do seu olhar, perde a sua autonomia com relação a esta capacidade que, neste momento, pertence ao olhar do Outro. Quase um Em-si que está condenado à facticidade. Neste instante, perde a sua transcendência porque esta capacidade é exercida pelo Outro; o Outro se torna a sua transcendência transcendida. Mas, ao mesmo tempo, o Outro se encontra na mesma situação do que o indivíduo em questão; o olhar do Outro é reduzido ao seu olhar, tornando-se também o objeto da relação, reduzindo-se à facticidade.

O indivíduo é reduzido à facticidade porque o Outro é livre para isto e, conseqüentemente, tem autonomia para fazer esta redução; simultaneamente, o Outro, por meio da liberdade e autonomia do indivíduo, é também reduzido à facticidade. Então, tanto o indivíduo, quanto o Outro, possuem autonomia para a redução à facticidade do Outro da relação. Assim, nota-se que, ao mesmo tempo que ambos são objeto ao olhar do outro, são também sujeitos autônomos que são livres para vê-los como objetos. Mas, nenhum dos envolvidos nesta relação pode ter o conhecimento de como ele próprio é visto pelo olhar do Outro e de como este Outro organiza o pensamento com relação às coisas. Parece haver aqui um obstáculo para a autonomia, no que se refere à incapacidade do indivíduo em conhecer plenamente o olhar do Outro sobre si mesmo; mas esta incapacidade refere-se a ambos.

O olhar do outro ameaça o mundo do indivíduo e coloca em causa a sua transcendência e, assim, a relação com o Outro se transforma em medo. Medo da liberdade do Outro, pois não é possível a apreciação da imagem do reduzir-se como objeto ao olhar do Outro. Há aqui uma alienação das possibilidades, que é vivenciada pela sensação de escravidão. “Sou escravo na medida em que sou dependente no meu ser, no seio de uma liberdade que não é a minha e que é a própria condição do meu ser. [...] Estou em perigo. E este perigo não é um acidente, mas a estrutura permanente do meu ser-para-outrem.” (SARTRE *apud* BIEMEL, p. 58).

Ao mesmo tempo que o indivíduo possui esta sensação de medo e de estar em perigo com relação ao Outro, o Outro é a condição do meu ser: sem o Outro não tenho a compreensão de mim mesmo.

Há uma [...] afirmação de Sartre que tem de ser aqui referida: que o conhecimento de si próprio precisa absolutamente de outrem. Por quê? Porque para me conhecer tenho de ser objecto. Eu só posso ser sujeito para mim próprio. Para ser objecto preciso de outrem, que me devolve a minha imagem, pois para ele e para a sua apreciação, não sou mais do que um objecto. (BIEMEL, p. 59).

Portanto, preciso do Outro para que eu tenha a minha imagem, conforme o exemplo da vergonha citado anteriormente. Sem o Outro, o indivíduo não teria a imagem de si mesmo como um indivíduo que sente vergonha: o Outro contribui para que o indivíduo possua esta consciência. “[...] uma pessoa está envergonhada até onde está consciente da vergonha.” (COX, p. 64).

Escreve Sartre (1943, p. 275) :

*Mais l'autre n'a d'intérêt pour moi que dans la mesure où il est un autre Moi, un Moi-objet pour Moi et, inversement, dans la mesure où il reflète mon Moi, c'est-à-dire en tant que je suis objet pour lui. Par cette nécessité où je suis de n'être objet pour moi que là-bas, dans l'autre, je dois obtenir de l'autre la reconnaissance de mon être. Mais si ma conscience pour soi doit être médiée avec elle-même par une autre conscience, son être-pour-soi et par conséquent son être en général - dépend de l'autre. Tel j'apparaît à l'autre, tel je suis. En outre, puisque l'autre est tel qu'il m'apparaît et que mon être dépend de l'autre, la façon dont je m'apparaît - c'est-à-dire le moment du développement de ma conscience de moi - dépend de la façon dont l'autre m'apparaît. La valeur de la reconnaissance de moi par l'autre dépend de celle de la reconnaissance de l'autre par moi.*³⁴

³⁴ Mas o Outro só tem interesse para mim na medida em que é outro eu, um Eu-objeto para Mim, e, inversamente, na medida em que reflete meu Eu, ou seja, enquanto sou objeto para ele. Por esta necessidade que tenho de não ser objeto para mim, salvo lá adiante, no Outro, devo obter do outro o reconhecimento de meu ser. Mas, se minha consciência Para-si deve ser mediada consigo mesma por outra consciência, seu ser-Para-si – e, por conseguinte, seu ser em geral – depende do Outro. Eu sou tal como apareço ao Outro. Além disso, uma vez que o Outro é tal como me aparece e meu ser depende dele, o modo como apareço a mim mesmo – ou seja, o momento do desenvolvimento de minha consciência de mim – depende do modo como o Outro me aparece. O valor do reconhecimento de mim pelo Outro depende do valor do reconhecimento do Outro por mim. (SARTRE, Jean- Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdiggão. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 307).

É por meio do Outro que o indivíduo pode se reconhecer. Há aqui um interesse no reconhecimento, conforme apontado na citação acima, pois o valor do reconhecimento de mim pelo Outro depende do valor do reconhecimento do Outro por mim. É uma relação recíproca. E, para que este reconhecimento ocorra, ambos se tornam objetos para serem reconhecidos e, ao mesmo tempo, se tornam sujeitos para se reconhecerem. Se o indivíduo se torna objeto para o Outro, o Outro também será objeto para o indivíduo; e ambos são sujeitos para si próprios. A capacidade de ser autônomo pertence à subjetividade, ao Para-si que é livre, mas, ao mesmo tempo, necessita do Outro como objeto para que cada um possa obter o reconhecimento de si próprio e exercer a sua autonomia.

Ao mesmo tempo que o Outro aparece como um obstáculo à autonomia do indivíduo, o mesmo aparece como um elemento necessário para que a autonomia se efetive. É a partir da existência do Outro que o indivíduo reconhece até que ponto é autônomo e quando esta autonomia entra em conflito com a autonomia do Outro. A autonomia aqui é vista como uma continuidade da ação primordial que tem como condição primeira, a liberdade. Esta condição é universal, mas quando esta condição é vivenciada numa relação humana, a continuidade da ação, que é o exercício da autonomia, se torna ameaçada, mas ao mesmo tempo, esta ameaça aparece como condição para o reconhecimento da própria autonomia que, sem esta ameaça, não seria reconhecida.

O ser-para-outros é o ser humano no meio do mundo, no meio das coisas, na sua existência. “O ser-para-outros de uma pessoa é, em grande parte, aquilo que ela é aqui, mas é lá, para o Outro, até onde o Outro é livre para interpretar e avaliar suas ações como bem entender.” (COX, p. 68). A vergonha é uma forma do ser-para-outros se revelar existencialmente. Esta revelação não se limita aos estados desagradáveis, podendo ser também agradáveis, como por exemplo, sentir-se orgulhoso ou ser lisonjeado.

Nota-se que o Outro aparece também como uma motivação, no reconhecimento do indivíduo que vê o olhar do Outro como positivo em relação a ele próprio. Mas é importante ressaltar que, mesmo quando é positivo, o processo é o mesmo do negativo: o olhar do Outro sempre reduz o indivíduo à facticidade, paralisando a sua transcendência. As relações interpessoais têm em vista recuperar esta transcendência perdida, e isso ocorre quando o indivíduo, que foi reduzido pelo Outro a objeto, agora reduz o Outro a objeto e, assim, se vê como sujeito novamente. A autonomia é possível quando o indivíduo se torna o sujeito de

suas ações; por isso, é preciso recuperar a sua subjetividade, ou ainda, recuperar a sua transcendência.

Há aqui uma luta constante em que o sujeito tenta recuperar a transcendência e, se diz respeito a uma recuperação, é porque algo foi perdido anteriormente. Perde-se a transcendência, reduz-se à facticidade e, assim, novamente a transcendência é obtida para, em seguida, ser o sujeito reduzido à facticidade. Esta relação é constante e é também recíproca entre os indivíduos. Em todos os momentos da relação entre os indivíduos, tem-se a possibilidade do Para-si, responsável pelo processo de transcender, recuperar a sua subjetividade e, conseqüentemente, a possibilidade de exercer a autonomia. Recuperar a possibilidade da vivência da autonomia abre a possibilidade de dizer que a autonomia foi perdida quando o indivíduo foi reduzido à facticidade. O indivíduo perde a sua autonomia, pois este é considerado objeto, passividade, coisa, ou seja, Em-si. Neste domínio o indivíduo não possui a possibilidade do Para-si; mas, como o Para-si é uma propriedade sempre presente ao ser humano, é *a priori* na sua condição existencial, no mesmo instante em que o sujeito é reduzido à facticidade, ele recupera a sua transcendência.

A proposta a seguir é pensar o indivíduo e as suas relações na coletividade, ou seja, as *práxis* individuais em interação, não só na perspectiva de apenas um Outro olhar, mas de vários Outros olhares, ou seja, o indivíduo em grupo.

2.2 Eu, o Outro, e o grupo: a autonomia no contexto das relações interpessoais

Segundo Cox (p. 69), Sartre caracteriza as relações interpessoais como uma incessante luta pelo poder. Este conflito pode envolver uma luta para o domínio da transcendência do Outro e a redução dele à facticidade. As relações humanas, nesta perspectiva, têm como a sua essência, o conflito. Arno (2005, p. 157) diz que os conflitos são definidos por Sartre como colisões causadas por realidades heterogêneas e pela necessidade de sobrevivência. “*Cet conflit est déterminé et stimulé par la loi darwinienne de la nécessité pour chacun de survivre.*”³⁵ (ARNO, 2005, p. 157). A necessidade de sobrevivência é natural a todos os indivíduos e, assim, o conflito também seria comum entre eles.

³⁵ Este conflito é determinado e estimulado pela lei darwiniana da necessidade para que todos possam sobreviver. (Tradução nossa).

“Alguns críticos resistem à reivindicação de Sartre de que a essência de todos os relacionamentos é o conflito, não porque acham que é muito pessimista, mas simplesmente porque acham que é uma generalização injustificável.” (COX, p. 69). Percebe-se que o que Sartre quer dizer, é que a liberdade do Outro ameaça a minha liberdade e, como a liberdade é o princípio primordial e universal de toda ação, o indivíduo será sempre livre, mesmo quando se sente ameaçado. Aquilo que para o indivíduo é ameaça, só se torna ameaça porque é um obstáculo na conquista dos objetivos. É o modo do Para-si que revela o fato como uma ameaça, pois esta impede o indivíduo de atingir sua finalidade; mas, como o Para-si é sempre possibilidade e está presente constantemente, o indivíduo consegue ultrapassar esta ameaça. A autonomia, que é a continuidade do princípio realizante da ação, é ameaçada, pois esta depende das circunstâncias e da situação para a sua realização, conforme foi apresentado no primeiro capítulo. A ameaça deverá ser superada, tendo em vista que esta ameaça se manifesta por meio da lei do estrangeiro, que é a lei do Outro. Esta lei se efetiva no domínio do Em-si e, por meio do Para-si, será interiorizada e reconstruída; desta forma, nota-se que, com o Para-si, os indivíduos são possíveis sujeitos autônomos.

Esta relação do Para-si e do Em-si como uma forma de superação e interiorização da lei do estrangeiro está sempre presente nas relações humanas em qualquer época. Se a ação autônoma consiste nesta relação, ela também é histórica. Na *Crítica da Razão Dialética*, Sartre (1960, p.179-180) diz que toda relação humana é histórica, pois o homem só existe em determinadas circunstâncias sociais, em condições sociais dadas e numa determinada época. E estas relações são a consequência dialética de sua atividade, na medida em que elas se estabelecem como superação de relações humanas institucionalizadas. Mas, segundo ele, estas relações só são humanas na medida em que se apresentam como a consequência dialética imediata da *práxis*, isto é, da pluralidade das atividades no interior do mesmo campo prático.

Notre formalisme, qui s'inspire de celui de Marx, consiste simplement à rappeler que l'homme fait l'Histoire dans l'exacte mesure où elle le fait. Cela veut dire que les relations entre les hommes sont à chaque instant la conséquence dialectique de leur activité dans la mesure même où elle s'établissent comme dépassement de relations humaines subies et institutionalisées. L'homme n'existe pour l'homme que dans des circonstances et dans des conditions sociales données, donc toute relation

*humanine est historique. Mais les relations historiques sont humaines dans la mesure où elles se donnent en tout temps comme la conséquence dialectique immédiate de la praxis, c'est-à-dire de la pluralité des activités à l'intérieur d'un même champ pratique. C'est ce que montre bien l'exemple du langage*³⁶. (SARTRE, 1960, p. 180).

A linguagem, segundo Sartre (1960, p. 180-182) é *praxis* como relação prática de um homem com o outro. Tanto a linguagem, quanto a *praxis* são produtos da história. As relações humanas são interindividuais, onde a linguagem é o vínculo comum e que existem em ato a todo o momento da história. É por meio da linguagem que os indivíduos conseguem se organizar, interagir e agir. A interiorização e a superação da lei do estrangeiro que visa construir a autonomia do sujeito são possíveis por meio da linguagem. As instituições têm como ferramenta para a imposição das suas leis no campo prático, a linguagem. Assim, tanto os indivíduos que se encontram na luta de superação e/ou interiorização dessas leis, como as instituições que as ditam, utilizam a linguagem como ferramenta em comum neste processo. E este processo é possível por meio da *praxis* dialética dos indivíduos.

É pela *praxis* que as relações humanas são possíveis, a *praxis* aqui é um elemento *a priori*, isto é, a dialética como desenvolvimento da ação viva em cada indivíduo, na medida em que ela ocorre numa forma plural, pois são vários seres humanos em relação, a partir de uma mesma realidade, ou seja, no interior da mesma residência material. Cada ser humano integra o Outro na totalização em andamento.

[...] c'est-à-dire la dialectique comme développement de l'action vivante chez chaque individu, en tant qu'elle est pluralisée par la multiplicité des hommes à l'intérieur d'une même résidence matérielle. Chaque existant intègre l'autre à la totalisation en cours et par la même – quand il ne le verrait jamais – il se définit – malgré les écrans, les obstacles et les distances – par

³⁶ Nosso formalismo, que se inspira em Marx, consiste simplesmente em lembrar que o homem faz a História na exata medida em que ela o faz. Isso quer dizer que as relações entre os homens são, a cada instante, a consequência dialética de sua atividade na medida em que elas se estabelecem como superação de relações humanas recebidas e institucionalizadas. O homem só existe para o homem em determinadas circunstâncias e condições sociais dadas, portanto, toda relação humana é histórica. Mas estas relações históricas são humanas na medida em que se apresentam, em todo tempo, como consequência dialética imediata da *praxis*, isto é, da pluralidade das atividades no interior do mesmo campo prático. É o que mostra bem o exemplo da linguagem. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 211).

*rapport à la totalisation actuelle que l'Autre est en train d'opérer.*³⁷
(SARTRE, 1960, p. 186-187).

A *práxis* do indivíduo é dialética, o indivíduo é dialético e a relação com o Outro é também dialética. A dialética é o constante movimento da *práxis* individual que se totaliza. A totalidade é o ser, ontologicamente, o Em-si; o inerte é a passividade. Recebe ainda o nome de prático-inerte. Neste caso, podemos pensar este campo do Em-si, como a lei do estrangeiro, ou ainda, a moral institucional que deverá ser interiorizada e superada. Pensar a dialética crítica é se colocar na negação da totalidade, uma vez que a totalidade se define como o Em-si e a totalização, como o Para-si. Cada parte da totalização é negação da outra; mas, ao mesmo tempo, o todo se determina num movimento de totalização. A totalização tem sua inteligibilidade no ato em curso, por isso a ideia é referir-se ao processo de totalização, é a razão dialética operando sua atividade.

A dialética é a constante no movimento entre o singular e o universal. Neste caso, a universalização não tem plena influência ou mesmo determinação sobre o singular, nem o singular é somente consequência do universal; a prioridade é sempre a ação individual do sujeito, pois os processos de universalização têm em vista os processos particulares que, sem eles, não haveria processos universais. Desta forma, percebe-se a centralização da ação individual do sujeito como a ferramenta necessária para que as ações coletivas se estabeleçam e exerçam controle sobre os demais sujeitos; para que estes sujeitos, controlados, possam mais uma vez repetir o mesmo ciclo dialético da superação do prático-inerte, ou seja, o que já está estabelecido. Se a autonomia for considerada esta superação, pode-se dizer que o exercício da autonomia é também um movimento dialético constante, objetivado pela *práxis* individual, que faz parte de um processo de totalização; mas, por outro lado, lembremos que é possível considerar ações autônomas isoladas, podendo ser vistas como totalidade, como o Em-si.

³⁷ [...] isto é, a dialética como desenvolvimento da ação viva em cada indivíduo – na medida em que ela é pluralizada pela multiplicidade dos homens no interior da mesma residência material. Cada existente integra o Outro na totalização em andamento e, por isso – mesmo se nunca o chegasse a ver – define-se – apesar dos anteparos, obstáculos e distâncias – em relação à totalização atual que o Outro está em via de operar. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 219).

No coletivo, o indivíduo, que é dialético, torna-se membro do grupo e interioriza a multiplicidade. Pela relação de reciprocidade, ele se beneficia espontânea e concretamente em sua atividade, da atividade dos Outros. A ação em conjunto contém uma dimensão de inércia que se impõe ao sujeito singular sob a forma de normas e imperativos, traçando um futuro a prosseguir. Estas normas e imperativos são resultados da *práxis* individual dos sujeitos envolvidos e deverão ser cumpridas por eles mesmos, podendo, é claro, não serem os mesmos sujeitos que elaboram o padrão normativo.

É pela reciprocidade que os indivíduos na coletividade se relacionam por meio da sua *práxis*. Sartre (1960, p. 188-192) apresenta a reciprocidade como uma vivência da sociedade já existente, ou seja, a reciprocidade não é uma teoria fora da matéria, ela é a própria relação vivida e determinada pelas sociedades que são condicionadas pela materialidade e que só podem ser modificadas pela ação do sujeito, por meio da sua *práxis*. A reciprocidade é uma estrutura permanente, criadora de cada objeto e estes são definidos como coisas pela *práxis* coletiva, onde há uma superação do ser humano que se produz como homens entre os homens e integra-se através de cada um, na medida em que deve ser integrado no projeto do Outro. Este movimento ocorre em uma sociedade já existente, portanto, já estão definidas as suas significações gravadas na matéria. Por isso:

*[...] la réciprocité est toujours concrète: il ne peut s'agir ni d'un lien universel et abstrait – comme la « charité » des chrétiens – ni d'une volonté a priori de traiter la personne humaine en moi-même et dans l'Autre comme fin absolue, ni d'une intuition purement contemplative qui livrerait à chacun « l'Humanité » comme l'essence de son prochain. C'est la praxis de chacun, en tant que réalisation du projet, qui détermine ses liens de réciprocité avec chacun.*³⁸ (SARTRE, 1960, p. 189).

A reciprocidade é concreta e, por isso, o ser humano reconhece o projeto concreto do Outro, por meio das suas condutas, as quais outros já reconheceram pelas tarefas que lhe foram atribuídas, seja no trabalho, na sua igreja ou na sua família. O fato é que um reconhece

³⁸ [...] a reciprocidade é sempre concreta: não pode tratar-se de um vínculo universal e abstrato – como a “caridade” dos cristãos – ou de uma vontade *a priori* de tratar a pessoa humana em mim mesmo e no Outro como fim absoluto, ou de uma intuição puramente contemplativa que revelaria a cada um “a Humanidade” como essência do seu próximo. É a *práxis* de cada um, enquanto realização do projeto, que determina seus vínculos de reciprocidade com cada um. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 222).

o Outro a partir de um reconhecimento social, fazendo uso da palavra, ou por um gesto que implica o reconhecimento mútuo.

*Ainsi, chacun reconnaît l'autre sur la base d'une reconnaissance sociale dont témoignent dans la passivité ses vêtements, ses outils, etc. De ce point de vue, le seul usage de la parole, le geste le plus simple, la structure élémentaire de la perception (qui dévoile de comportements particuliers) impliquent la reconnaissance mutuelle*³⁹. (SARTRE, 1960, p. 190).

Quando se trata da relação humana no trabalho, Sartre (1960, p. 190-192) destaca a exploração capitalista. Enfatiza que é uma relação recíproca que se baseia em livres trocas entre os homens que se reconhecem em sua liberdade; onde um deles finge ignorar que o outro é empurrado pela opressão das necessidades a vender-se como um objeto material. Mas, o assalariado oferece, com toda a sua liberdade, a sua força do trabalho. O assalariado não é livre em relação à sua miséria; mas é livre quando assina um contrato de trabalho que o limita a fixar um preço máximo na medida em que os patrões recusam os que exigem mais. A concorrência faz com que os trabalhadores diminuam as suas exigências e, assim, os patrões se encontram numa situação confortável, ou seja, lavam as mãos. Com este exemplo, fica clara a ideia de que o homem só se torna coisa para o Outro e para si mesmo na medida em que, antes de tudo, é posto pela própria *práxis* como uma liberdade humana.

Como o homem é um ser material no meio de um mundo material, ele pretende mudar o mundo que o esmaga. O mundo que o esmaga, neste caso, pertence ao domínio do Em-si, pois já está dado e, por meio da *práxis*, poderá mudar seu mundo material em função de um fim. Dessa forma, ele age pela matéria, na ordem da materialidade e muda-se a si mesmo. Aparece aqui o homem que ele será, pois, ao mudar a matéria, esta nova materialidade lhe dá um novo estatuto, pois a mesma terá um novo ordenamento, o que possibilita ao homem a realização que ele procura a cada instante. Esta realização que ele procura só será possível porque o Para-si possibilita tal realização. Esta realização é concreta, o ser autônomo supera a realidade concreta estabelecida, interiorizando a lei do estrangeiro a fim de conhecê-la, para,

³⁹Assim, cada um reconhece o Outro a partir de um reconhecimento social, do qual dão testemunho, na passividade, nas roupas, ferramentas, etc. Desse ponto de vista, a simples utilização da palavra, o gesto mais simples, a estrutura elementar da percepção (que desvela os comportamentos do Outro indo do futuro ao presente, da totalidade aos momentos particulares) implicam o reconhecimento mútuo. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 223).

em seguida, superá-la e, assim, muda o mundo que o esmaga. Mas este mundo que ele muda, no futuro poderá esmagar outros indivíduos. Partindo desta ideia, este processo é contínuo.

Na medida em que o homem é autônomo, o seu projeto é a superação do presente em direção ao futuro e dele mesmo em direção ao mundo. Neste sentido, Sartre (1960) apresenta as quatro implicações da reciprocidade :

*[...]1º que l'Autre soit moyen dans l'exacte mesure où je suis moyen moi-même, c'est-à-dire qu'il soit moyen d'une fin transcendente et non pas mon moyen ; 2º que je reconnaisse l'Autre comme praxis, c'est-à-dire comme totalisation en cours en même temps que je l'intègre comme objet de mon projet totalisateur ; 3º que je reconnaisse son mouvement vers ses propres fins dans le mouvement même par lequel je me projette vers les miennes ; 4º que je me découvre comme objet et comme instrument de ses fins par l'acte même qui le constitue pour mes fins comme instrument objectif.*⁴⁰ (SARTRE, 1960, p. 192).

A partir destas implicações, a reciprocidade pode ser positiva ou negativa. Com relação ao aspecto positivo, a ideia é de que cada um reconhece seu ser objetivo no projeto do Outro. Mas os dois fins transcendentais permanecem separados, como por exemplo, a prestação de serviços. Ou então, o fim pode ser comum, por exemplo, o trabalho, onde cada um faz-se meio do Outro para que seus esforços conjugados realizem o objetivo único e transcendente. No caso da reciprocidade ser negativa, as quatro implicações são realizadas; mas, a partir de uma recusa que é recíproca, cada um se recusa a servir o fim do Outro. Reconhece seu ser objetivo no projeto do adversário, mas faz do Outro um instrumento de seus próprios fins. “[...] *c'est la lutte* [...]”⁴¹ segundo Sartre (1960, p. 192). “[...] *chacun s'y resume dans sa matérialité pour agir sur celle de l'Autre; chacun, par des feintes, des fraudes,*

⁴⁰ [...] 1º que o Outro seja meio na exata medida em que eu próprio sou meio, isto é, que ele seja meio de um fim transcendente e não meu meio; 2º que eu reconheça o Outro como *praxis*, isto é, como totalização em andamento ao mesmo tempo em que eu integro como objeto no meu projeto totalizador; 3º que eu reconheça seu movimento em direção a seus próprios fins no movimento mesmo pelo qual eu me projeto em direção aos meus; 4º que eu me descubra como objeto e como instrumento de seus fins pelo próprio ato que o constitui para meus fins como instrumento objetivo. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 225).

⁴¹[...] é a luta. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 226).

des manoeuvres, s'y laisse constituer par l'Autre en faux objet, en moyen trompeur.''⁴²
(SARTRE, 1960, p. 192).

A constituição do Outro diante desta ideia, segundo Sartre (1960, p. 192), tem a sua origem na escassez. Sartre (1960, p. 200-224) explica a escassez como a relação do indivíduo com o meio ambiente, naquilo que se refere à unidade negativa da multiplicidade dos homens. A escassez é percebida no campo social, por exemplo; o número de vagas na escola, número de leitos no hospital, número de vagas de emprego, a alimentação, enfim, os problemas sociais. Ela é universal, mas varia no mesmo tempo histórico e é uma relação humana fundamental, pois é ela que faz com que os indivíduos, por meio da *práxis*, ultrapassem os problemas sociais a fim de melhorar a sua condição existencial. Esta ideia leva a perceber que os indivíduos são autônomos a cada situação de escassez superada.⁴³

Esta é a condição material do indivíduo: uma luta contra a escassez, onde a mesma fundamenta a possibilidade da história humana. A escassez por si só não é suficiente para provocar o desenvolvimento histórico, mas é necessária a relação tensa entre o homem e o meio ambiente em que ele vive, a fim de constituir técnicas e instituições onde os homens, por meio da *práxis*, interiorizaram a escassez para poder superá-la. O homem produz sua vida no meio dos outros homens, ou seja, no meio social da escassez. Por meio do seu trabalho, unificado pela *práxis*, os homens reagem contra a escassez, negando-a, a fim de satisfazer as

⁴² [...] cada um resume-se aí na sua materialidade para agir sobre a do Outro; cada um, por fintas, ardis, fraudes, manobras, deixa-se constituir-se aí pelo Outro como falso objeto, como meio enganador. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 226).

⁴³ [...] *et surtout, quoique la rareté soit universelle, elle varie pour un même moment historique selon les régions considérées (et certaines raisons de ces variations sont historiques – surpopulations, sous – développements, etc. – donc sont pleinement intelligibles à l'intérieur de l'histoire elle-même, alors que d'autres – pour un état donné des techniques – conditionnent l'histoire à travers les structures sociales sans être conditionnées par elle – climat, richesse du sous-sol, etc. Mais il reste que les trois quarts de la population du globe son sous-alimentés, après des millénaires d'histoire, ainsin, malgré sa contingence, la rareté est une relation humanine fondamentale (avec la nature et avec les hommes). En ce sens, il faut dire que c'est elle qui fait de nous ces individus produisant cette histoire et qui se définissent comme hommes.* (SARTRE, 1960, p. 201).

[...] e sobretudo, embora a escassez seja universal, ela varia, no mesmo momento histórico, segundo as regiões consideradas (e certas razões de tais variações são históricas - superpopulação, subdesenvolvimento etc. – portanto, são plenamente inteligíveis no interior da própria História, enquanto outras – para determinado estágios de técnicas – condicionar a História através de estruturas sociais sem serem condicionadas por ela – clima, riqueza, do subsolo, etc). Mas ocorre que, após milênios da História, as três quartas partes da população do globo são subalimentadas; assim, apesar de sua contingência, a escassez é uma relação humana fundamental (com a Natureza e os homens). Nesse sentido, deve-se dizer que é ela que faz de nós os indivíduos que produzem esta História e que se definem como homens. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 236).

suas necessidades apresentadas pela escassez. Lafarge (p. 121) diz que *‘Le projet fondamental de l’homme est d’écarter le danger de mort qui pèse sur lui et de lutter ainsi contre la rareté, d’essayer de la vaincre, de la dépasser. Elle est négation. Il fait la nier. Et cela ne peut se faire que parle travail.’*⁴⁴ Neste âmbito, nota-se uma luta autônoma e coletiva dos indivíduos, onde todos tentam evitar o perigo de morte, a partir da *práxis* coletiva, composta por cada indivíduo na sua capacidade de agir por meio da *práxis* individual. A ideia de uma *práxis* comum entre os indivíduos será apresentada posteriormente neste trabalho.

Ao tratar da escassez e, especificamente, da superação da escassez, Sartre (1960, p. 210-214) refere-se ao trabalho. No trabalho, cria-se a necessidade da serialidade. Pelo trabalho, o indivíduo transforma o meio material, com o objetivo de retirar o sustento para a sua sobrevivência. Já a serialidade seria a organização do comportamento das pessoas de forma seriada e mecânica. Nota-se que a serialidade e o trabalho têm sua origem na *práxis*. Para explicar a serialidade, Sartre (1960, p. 308-310) apresenta o exemplo do ônibus: do ônibus, que é um *prático-inerte*, resultado do trabalho do homem, origina-se a *série*, onde as pessoas são colocadas em *série* para que possam utilizar o ônibus como o seu meio de transporte. Todas as pessoas, neste momento, têm interesse em tomar o ônibus. Não há aqui nenhum vínculo comunitário, apenas interesse comum; não há uma relação efetiva, que é diferente do projeto comum. Já o projeto comum, depende da relação estabelecida entre as pessoas que passam a depender umas das outras para alcançar o que desejam, o que será explicado posteriormente. É por causa de um *prático-inerte* que os indivíduos se colocam em serialidade.

Et surtout ces individus forment groupement en ce qu’ils ont un intérêt commun, c’est-à-dire en tant que, séparés comme individus organiques, une structure de leur être pratique-inerte leur est commune et les unit de l’extérieur. Ce sont tous ou presque tous des employés, des usagers de la ligne, qui connaissent l’horaire des passages d’autobus et leur fréquence, qui en conséquence attendent la même voiture: l’autobus de 7h 49. Ce objet en tant qu’ils sont dépendants de lui (avaries, pannes, accidents) est leurs

⁴⁴ O projeto humano fundamental é remover o perigo de morte que paira sobre ele, bem como lutar contra a escassez, tentando superá-la. É a negação da escassez. E isso pode ser feito através do trabalho. (Tradução nossa).

*intérêt général : amélioration des transports en commun, blocage des tarifs, etc*⁴⁵. (SARTRE, 1960, p. 310).

Nota-se aqui que há uma petrificação da liberdade e da autonomia com relação à serialidade. O que há é apenas uma realização da necessidade mecânica das pessoas: tomar o ônibus. Já o ônibus é o resultado da *práxis* coletiva que, por sua vez, tem sua origem nas *práxis* individuais. Ela é construída pelos homens por meio do seu trabalho, na tentativa de superar a escassez, ou seja, na tentativa de resolver o problema do transporte. Ao mesmo tempo, as pessoas que trabalham na produção do ônibus, recebem seus ordenados e, assim, satisfazem as suas necessidades de alimentação, casa, saúde, educação, etc.

Um campo social, seja ele qual for, é constituído por agrupamentos estruturados, que são, ao mesmo tempo, *práxis* e prático-inerte. A escassez manifesta-se no prático-inerte e nos coloca numa situação de serialidade. Enquanto série, há comportamentos teóricos e práticos específicos do sujeito:

*[...] c'est une simple identité désignant l'usager comme généralité abstraite par une práxis définie (faire signe, monter, aller s'asseoir, donner ses tickets) dans le développement d'une práxis large et synthétique (l'entreprise qui unit chaque matin le conducteur et le receveur dans cette temporalisation qu'est un certain trajet à travers Paris à une certaine heure.)*⁴⁶. (SARTRE, 1960, p. 311).

Cada indivíduo é idêntico ao Outro na medida em que está esperando o ônibus como ele. Mas aqui o grupo ainda não é estruturado, o que existe é um ajuntamento, onde os indivíduos têm comportamentos em comum devido ao interesse em comum: fazer sinal, subir

⁴⁵ E, sobretudo, esses indivíduos formam um agrupamento no sentido de que têm um interesse comum, ou seja, na medida em que, separados como indivíduos orgânicos, uma estrutura de seu ser prático-inerte lhes é comum e os une do exterior. São todos ou quase todos empregados, usuários da linha de ônibus e, por conseguinte, esperam o mesmo veículo: o ônibus das 7h49min. Na medida em que dependem dele (avarias, panes, acidentes), esse objeto constitui seu interesse presente. Mas tal interesse presente – uma vez que todos residem no bairro – remete a estruturas mais amplas e profundas de seu interesse geral: melhoria dos transportes coletivos, congelamento das tarifas, etc. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.364).

⁴⁶ [...] trata-se de uma simples identidade que designa o usuário como generalidade abstrata por uma *práxis* definida (fazer sinal, subir, apresentar o vale transporte, sentar-se) no desenvolvimento de uma *práxis* ampla e sintética (a empresa que, todas as manhãs, une o motorista e o cobrador nessa temporalização que é um certo trajeto através de Paris em determinada hora). (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 364-365).

ao ônibus, apresentar o vale-transporte, sentar-se e até mesmo o horário fixo que a empresa do ônibus estipula para que o motorista e o cobrador precisem estar em certos lugares, em determinados momentos. Tudo isso são comportamentos específicos que a serialidade exige ao nível prático. Cada indivíduo realiza tais comportamentos para si e os confirma para os Outros através de sua própria *práxis* individual e de seus fins, mas não significa que o indivíduo contribua para a criação de um grupo, com livres objetivos: o que ele faz é atualizar seu ser-fora-dele como realidade comum a vários outros indivíduos. Cabe aqui agora ressaltar o conceito de série, tal como ressaltava Sartre (1960, p.316) : *“Il y a des conduites sérielles, il y a des sentiments et des pensées sérielles, autrement dit, la série est un modo d’être des individus les uns par rapport aux autres et par rapport à l’être commun et ce mode d’être les métamorphose dans toutes leurs structures.”*⁴⁷

Para Sartre (1960, p. 316) existem condutas, pensamentos e sentimentos seriais. Todos são materiais, do campo do prático-inerte. Estas condutas são as mesmas entre todos os indivíduos. A serialidade parece ser o padrão de comportamento esperado para todos os indivíduos, pois deve ser seguido para que se estabeleça uma relação organizada entre todos, na coletividade.

Sendo a serialidade uma necessidade dos indivíduos para viver em coletividade, abre-se aqui uma possibilidade para questionar, no campo educacional, onde existem condutas e pensamentos que devem ser transmitidos. Como pensar uma educação que possibilite a vivência da autonomia, diante do fato de que tais conhecimentos e conteúdos devem ser transmitidos de forma que todos os indivíduos, em relação uns com os outros, aprendam da mesma forma os mesmos conteúdos? Como pensar uma proposta de educação para a liberdade e o exercício da autonomia a partir da transmissão de uma proposta curricular com padrões normativos já estabelecidos por uma unidade comum a todos os indivíduos e que fazem parte do prático-inerte? As unidades seriais podem ser pensadas também a partir dos agrupamentos dos alunos, dos professores, etc; e nas suas relações interpessoais. O professor, o aluno, ambos enquanto unidade serial, não são apenas conceitos teóricos, mas, sim, material do prático-inerte, do domínio do Em-si que, por meio da *práxis* individual de cada um, interioriza a sua responsabilidade em relação aos outros professores e em relação aos outros

⁴⁷ Existem condutas seriais, assim como sentimentos e pensamentos seriais; ou por outras palavras, a série é um modo de ser dos indivíduos uns em relação aos outros e em relação ao ser comum, e esse modo de ser metamorfoseia-os em todas as suas estruturas. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 371).

alunos. Os comportamentos em série são agrupamentos do prático-inerte e, neste caso, os agrupamentos relacionados ao contexto educacional serão tratados por meio das relações interpessoais dentro da prática pedagógica. Esta ideia será desenvolvida posteriormente, quando se tratar de pontos específicos da educação neste contexto.

A autonomia acontece neste campo, quando aparece a negação e a superação do prático-inerte: é nos limites do prático-inerte que a liberdade se realiza, pois ela é o princípio realizante da ação que se efetiva. Este movimento de superação é constante na vida do ser humano, que, sendo dialético, se constitui neste movimento nunca concluído. A inteligibilidade da história se dá neste cruzamento de forças entre a *práxis* e o prático-inerte: entre a estrutura serial e a possibilidade de superação. Neste âmbito, o mais importante é o processo e não o resultado que, por sua vez, seria um novo material do prático-inerte e que, por meio da *práxis*, será superado. Os produtos serão sempre o ponto de partida para o novo cruzamento das forças da *práxis* e do prático-inerte.

Na transição da serialidade para a fusão dos grupos, leva-se em conta a superação do prático-inerte, ou seja, das condutas, dos sentimentos e dos pensamentos em série. É necessário lembrar que a serialidade é uma necessidade da vida coletiva: a estrutura serial imposta é que organiza, mesmo que de maneira mecânica, as ações entre as pessoas direcionadas ao interesse comum. A fusão dos grupos é uma negação da serialidade, numa proposta de ir além da série, como um campo de possibilidades que, ao se superar, nega-se o limite proposto pela série; e não a negação da sua necessidade existencial.

Sartre (1960, p 319- 324) apresenta dois tipos de ajuntamentos. São eles: o direto e o indireto. O primeiro refere-se à presença ou possibilidade de presença, o que acarreta a reciprocidade entre os indivíduos; já o segundo, caracteriza-se pela ausência, impossibilitando os indivíduos de participarem da ação; por isso não existe reciprocidade.

Para explicar estes tipos de ajuntamentos, Sartre (1960, p. 319- 324) apresenta dois de seus clássicos exemplos. No que diz respeito ao ajuntamento direto, ele se refere às donas de casa, que fazem a fila na padaria, em período de escassez de alimentos. Isso é caracterizado como ajuntamento com estrutura serial e este ajuntamento é direto. Já para o ajuntamento indireto, que é caracterizado pela ausência, o autor apresenta o exemplo do rádio. Para os indivíduos que estão a ouvir o locutor do rádio, há uma impossibilidade de estabelecer relações de reciprocidade entre si ou uma *práxis* comum, na medida em que são definidos por este objeto como membros do ajuntamento. Os indivíduos que acompanham o programa são

passivos em relação ao pensamento exposto no comentário político, por exemplo. Mesmo se algum indivíduo tivesse a oportunidade de intervir diretamente no comentário por meio de uma contrapropaganda, ele seria obrigado a adaptar-se à estrutura serial imposta pela mídia e, assim, manifestaria a sua indignação por meio de uma ação, também serial. Embora este tipo de manifestação seja também serial, a atitude do indivíduo seria uma atitude livre, mas que não acarretaria um desdobramento para uma possível intervenção e superação da serialidade. Se a autonomia é vista como superação do prático-inerte, entende-se que aqui houve apenas uma tentativa de superação do prático-inerte, mas não uma ação efetiva. Neste contexto da serialidade, o que existe é um indivíduo impotente frente às necessidades de intervenção. *“L’impuissance est, en effet, la caractéristique de tous les rassemblements sériels.”*⁴⁸ (LAFARGE, p. 125).

Note-se que uma atitude isolada não altera a serialidade, mesmo quando há manifestação ao escrever cartas, ligações ao radialista: o indivíduo terá que se adaptar à estrutura serial imposta pela mídia. Há aqui uma impossibilidade de libertar-se totalmente do prático-inerte, pois a serialidade é fato, o homem encontra-se em situação, o existente não tem como escapar. Ao mesmo tempo que a serialidade é uma forma do coletivo, ela é a base para a constituição do grupo e, em seguida, para a constituição da instituição. O coletivo se constrói, passando de uma estrutura seriada de agrupamentos indiretos, em seguida para agrupamentos diretos e, finalmente, para uma estrutura em que a subjetividade do indivíduo aparece e, assim, por meio da sua *práxis* individual, ele poderá vivenciar a autonomia.⁴⁹

A *práxis* do grupo é a junção das livres *práxis* individuais. Mas como isso é possível - sendo que os indivíduos são livres individualmente, podem tomar suas próprias decisões e se todas as suas ações têm como princípio realizante a liberdade e a continuidade desta ação -, o exercício da autonomia? Como pode ocorrer uma *práxis* do grupo neste âmbito que é

⁴⁸ A impotência é de fato a característica de todas as reuniões de série. (Tradução nossa).

⁴⁹ Enfim, o coletivo é uma estrutura social que se opõe ao individual e que tem na série sua forma principal de ser. Série que abraça toda possível singularidade, numa sequência determinada pelo prático-inerte. A não possibilidade de viver permanentemente no coletivo faz com que se inicie o movimento de construção do grupo, sempre marcado pela necessidade, pela escassez, pelo perigo constante. Dar conta desta relação entre o individual e o coletivo é uma questão central não só para Sartre, mas para toda a filosofia contemporânea, principalmente frente a uma realidade complexa e que cada vez mais busca saídas para seus problemas tanto pela via da cobrança de uma participação maior do indivíduo naquilo que diz respeito ao social, bem como pela construção de grupos cada vez mais representativos e atuantes. (MARQUES, p. 47).

composto por autonomias, liberdades individuais? A primeira ideia, é de que há uma impossibilidade do homem permanecer na série, pois ele é livre e esta liberdade não é compatível com a inércia da série e nem com a conduta autônoma isolada, enquanto superação dos dados do Em-si. Ou seja, o Para-si que é possibilidade, não é compatível com o prático-inerte; o Para-si não permanece na serialidade, mas necessita da serialidade para que a superação ocorra por meio da *práxis* coletiva. Ou ainda, o Para-si, responsável pela *práxis* individual se organiza com outros Para-sis que, por sua vez, conseguem superar a serialidade. Há aqui um deslocamento da *práxis* individual rumo à *práxis* coletiva.

E como a *práxis* se desloca para o coletivo? A serialidade se desfaz a partir do momento em que o indivíduo percebe que, se aí se mantiver, poderá colocar em risco sua própria vida. Ou seja, a serialidade não lhe dá condições para que, por meio da sua *práxis*, interfira no prático-inerte, satisfazendo as necessidades que a escassez proporciona. Assim, é o fator de risco que impulsiona a *práxis* comum. Neste momento, o grupo em fusão desintegra a serialidade e encaminha a constituição do grupo, por meio de um processo dialético. Cada indivíduo age por si só em nome de todos e todos agem em nome de cada um; há uma finalidade em comum: resolver o problema da escassez que é a realidade de todos. O grupo em fusão nega esta realidade dada. Existe sempre uma negação para que exista a superação.

O fator de risco que impulsiona a *práxis* comum mostra que a autonomia, enquanto liberdade individual (que se expressa por meio da *práxis* individual), neste momento, própria a cada indivíduo, é agrupada rumo a um único caminho que se exterioriza por meio da *práxis* comum, que tem como finalidade atender à necessidade de todos. Então, este processo visa uma autonomia coletiva que é vivenciada dentro de um processo dialético de negação do prático-inerte e superação do mesmo.

A inteligibilidade e a racionalidade do grupo passam por um processo que se constitui, primeiramente, pelo grupo em fusão, depois pelo grupo organizado, até à formação da instituição. Mas levando sempre em consideração a serialidade como a base deste processo. É importante lembrar que a serialidade sozinha não consegue estabelecer este movimento do grupo, que é a *práxis* comum.

No grupo em fusão aparece a consciência da situação, que é de todos e a consciência da obrigação de uma ação que vise à sua superação. Já na serialidade o que existe é uma dependência do anterior com relação ao posterior e vice-versa. Ter a consciência da situação e ver a necessidade de superá-la, são elementos necessários para o exercício da autonomia. O

Para-si, que é a possibilidade, proporciona ao indivíduo a consciência da situação do prático-inerte (do domínio do Em-si), pois a consciência sozinha não é nada, como já foi dito no primeiro capítulo deste trabalho, a consciência é sempre consciência de alguma coisa. Neste caso, é a consciência do prático-inerte, a consciência da situação e, em seguida, uma ação é realizada, a fim de resolver o problema dado pela situação por meio da superação. Pode-se dizer que a consciência da situação, com a efetiva superação, resulta em uma vivência da autonomia.

Segundo Sartre (1960, p. 396), para que este processo ocorra é necessária a mediação de um terceiro e há aqui também uma ameaça que coloca em risco a permanência da serialidade:

*[...] il y a un niveau de réalité où l'unité vient au groupe par les groupes comme intériorisation d'un dévoilement pratique et de l'unité sérielle des multiplicités de groupements et un autre niveau où l'unité du groupe est renvoyée sur le rassemblement à partir de l'unité inerte (ou synthèse passive) de la matière ouvrée, c'est-à-dire où l'unité de la praxis individuelle rejointe dans l'objet aux autres unités e fait réintérioriser elle-même par le rassemblement comme structure possible d'unité commune.*⁵⁰ (SARTRE, 1960, p. 396).

Segundo Marques (p. 52) a afirmação acima apresenta duas possibilidades para a constituição do grupo em fusão: uma, que tem como determinante a ação de outros grupos já constituídos e que coloca em risco a permanência da serialidade; e outra, que, a partir da *práxis* individual, levada até o objeto (prático-inerte), acaba por realizar uma interiorização que alcança uma unidade comum. Exemplificando, ou o grupo em fusão se dá movido do exterior ou ele se dá por um movimento interno à sua própria estrutura.

Para Sartre (1960, p. 397 - 410), a existência de um terceiro torna a existência do grupo possível. O terceiro, sendo o Outro, unifica a multiplicidade das coisas. Num agrupamento em fusão, o terceiro se integra e a *práxis* individual assume uma dimensão comum, onde o grupo passa a contar com a força do terceiro, quando, juntos, tomarão a

⁵⁰ [...] existe um plano de realidade em que a unidade vem ao grupo pelos grupos como interiorização de um desvelamento prático e da unidade serial das multiplicidades de agrupamentos e outro plano em que a unidade do grupo é remetida ao ajuntamento a partir da unidade inerte (ou síntese passiva) da matéria trabalhada, ou seja, em que a unidade da *práxis* individual acrescentada no objeto às outras unidades faz-se interiorizar a si mesma pelo ajuntamento como estrutura possível de unidade comum. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 465).

direção do objetivo estipulado. Cada um conta com o grupo para que o seu objetivo seja concretizado e que, na verdade, o objetivo individual é o mesmo objetivo comum ao grupo. Na série, o mediador é o objeto e, no grupo em fusão, o mediador é a *práxis*. No caso do exemplo do ônibus, o mediador é o ônibus e, de certa forma, o prático-inerte prevalece sobre a conduta de cada um. No grupo, o mediador é o outro, rompendo assim com a prevalência do inerte.

O mediador não é um objeto, mas, sim, uma *práxis*. Uma *práxis* que não é a individual, mas que também não é apenas do grupo. É uma *práxis* comum que se caracteriza pelas *práxis* individuais enquanto estas participam da *práxis* de todos os indivíduos. Todas as *práxis* são imprescindíveis para a realização da *práxis* comum. Existe aqui uma multiplicidade de *práxis*, a *práxis* individual é uma entre tantas outras e que está sempre aberta à entrada de novos terceiros. A *práxis* individual neste momento é um reagrupamento de si com os Outros e que está condicionada pelo reagrupamento comum. Há aqui a liberdade, pois a *práxis* individual é livre ação no meio das livres ações de cada componente do grupo em fusão.

Em seguida, Sartre (1960, p. 408-410) apresenta outro momento da mediação do terceiro, onde a ação individual que regula o todo é regulada pela *práxis* de outro terceiro. Esta operação de mediação é a *práxis* individual e comum de cada terceiro, enquanto ele se designa como a livre ação comum que, por ele, se faz reguladora:

Por um momento, sou totalizado e totalizante. Minha ação, ao mesmo tempo em que regula o todo, é regulada pela *práxis* individual de outro terceiro. Para que isso ocorra, deve existir um terceiro totalizador, que apresente um futuro comum que leve a um movimento comum. Por exemplo, no campo de batalha, cada terceiro assume por um momento a figura do terceiro totalizador, gritando palavras de ordem que acabam sendo assumidas por todos, uma vez que existe ali um objetivo comum que é vencer a batalha. Este terceiro totalizador praticamente não aparece, uma vez que são várias as palavras de ordem que são emitidas por cada terceiro. Por um instante, minha palavra de ordem torna-se totalizadora, ou mesmo várias palavras de ordem juntas tornam-se totalizadoras; elas se repetem de boca em boca. (MARQUES, p. 54-55).

Neste segundo momento de mediação não existe um hiperorganismo que se apresente como totalidade fechada e nem mesmo um chefe definitivo para todos os indivíduos. “*A ce niveau le chef n'existe pas encore. Ou, si l'on veut, la foule en situation produit et dissout em*

elle sespropres chefs provisoires, les tiers régulateurs.’’⁵¹ (SARTRE, 1960, p. 410). Estes chefes provisórios que são os terceiros reguladores assumem um papel transcendente, mas ao mesmo tempo um papel imanente, na medida em que ditam o imperativo a ser seguido por todos, ele também deve segui-lo. Em cada circunstância, cada indivíduo assume este papel, ou vários indivíduos ao mesmo tempo. Estes terceiros reguladores são o porta-voz de todos os indivíduos. Com isso, a inteligibilidade do grupo em fusão passa pela tensa relação de transcendência-imanência em que o terceiro, ao mesmo tempo em que é quase transcendência, é também pura imanência. A frase dita pelo terceiro regulador ganha um caráter de coisa trabalhada e esta coisa, no coletivo, é o veículo da soberania, que é a totalização reguladora. Esta totalização reguladora realiza a imanência do indivíduo ao grupo. O indivíduo a apreende como pura presença totalizante e reguladora do terceiro, enquanto realiza a sua integração, em vez do indivíduo e através da sua liberdade.

O grupo em fusão, conforme apresentado, tem como característica uma constante totalização e nunca é totalmente totalizado. Cada indivíduo é meio para o Outro e o Outro, meio para ele próprio. O que unifica o grupo em fusão é a *práxis* comum e esta *práxis* tem em vista superar a serialidade presente no campo do prático-inerte.

Sartre (1960, p. 410-433) apresenta a especificidade da *práxis* comum, ou seja, o modo de inteligibilidade desta nova *práxis*. A *práxis* comum não é simplesmente a ampliação da *práxis* individual, mas, sim, uma vivência conjunta de todos os indivíduos, onde cada um, por meio da sua *práxis* individual, participa da *práxis* comum, ou seja, a sua *práxis* é a *práxis* de todos e a de todos é a sua *práxis*. O grupo é a *práxis* comum, onde o que existe é a interiorização da multiplicidade e reorganização das relações humanas. Reorganização porque, ao conseguir atingir o objetivo do grupo, novos objetivos surgirão e assim terão necessidade de permanente reorganização, que é possível a partir das anteriores. O que existe aqui é uma unidade sintética que une os homens para e por um ato. Ainda não existe uma unidade substancial dos homens, apenas das suas ações.

No momento em que os indivíduos se reagrupam, a sua *práxis* é encontrada na *práxis* do Outro que está a chegar no reagrupamento, para o grupo que ainda está em formação. O indivíduo encontra no Outro a sua liberdade e não o seu ser-Outro.

⁵¹ Nesse plano, o chefe ainda não existe. Ou, se quisermos, a multidão em situação produz e dissolve nela seus próprios chefes provisórios, os terceiros reguladores. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 480-481).

*Pourtant, regardons-y mieux : dans le moment où les manifestants se reagroupement, chacun retrouve sa praxis chez l'autre rue et qui rejoint le groupe em formation ; seulement, dans la mesure où chacun est la libre origine de sa nouvelle conduite, il la retrouve en l'autre mais comme sa propre liberté.*⁵² (SARTRE, 1960, p. 418).

Enquanto cada indivíduo constitui o todo como *práxis* comum, ele próprio se apresenta como regulador das ações do grupo, ou seja, como *práxis* do todo nele. Trata-se de uma conduta que se determina, em si mesma, como coletiva, pois só pode existir por uma multiplicidade de indivíduos. O indivíduo é entendido como múltiplo em si mesmo, ou seja, a multiplicidade já está em sua ação como meio integrado por uma livre *práxis*. Juntos, os indivíduos se tornam mais eficazes, o que, sozinho, dificilmente conseguiriam, ou talvez, nunca conseguissem. Não por serem apenas muitos em número, mas porque o crescimento do grupo torna-se a prática de cada um dos indivíduos. “*De ce fait l'addition, au lieu d'être la simple sommation inerte des unités, devient pour chacun un acte synthétique: chacun se joint au groupe pour qu'il soit plus nombreux et par là la croissance du groupe devient la pratique de chacun.*”⁵³ (SARTRE, 1960, p. 419).

Segundo Sartre (1960, p. 420), neste momento, aparece o primeiro “nós”, que é prático: não é que eu seja eu no Outro, pois na *práxis* não existe o Outro, mas vários eu mesmo. A unidade sintética do grupo é, em cada um, a liberdade como livre desenvolvimento sintético do ato comum, como por exemplo: para os manifestantes que lutam contra a polícia, ele é a batalha. A liberdade aí se objetiva, enquanto a batalha é por toda parte a mesma, onde os indivíduos fazem o mesmo que todos. Todos os indivíduos estão na mesma situação. A liberdade aqui tem um caráter imperativo, pois ela é em cada um a de todos. A lei de todos é interiorizada e é expressa pela *práxis* comum. Esta lei que é a de todos, é a lei do estrangeiro para cada indivíduo, onde todos a interiorizam e assim resulta em uma *práxis* comum. Aqui se

⁵² No entanto, observemos isso com mais atenção: no momento em que os manifestantes se reagrupam, cada um encontra sua *práxis* no Outro que vem da outra rua e se junta ao grupo em formação; só que, na medida em que cada um é a livre origem de sua nova conduta, ele reencontra-a no Outro não como seu ser - Outro, mas como sua própria liberdade. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 490).

⁵³ Por isso, em vez de ser a simples soma inerte das unidades, a adição torna-se um ato sintético para cada um: cada um se junta ao grupo para que ele seja mais numeroso e, por conseguinte, o crescimento do grupo torna-se a prática de cada um. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 492).

faz presente a autonomia no âmbito do coletivo, partindo da ideia de que a autonomia ocorre num processo de aprendizagem onde leva-se em conta esta interiorização.

Mas a liberdade e, conseqüentemente, o exercício da autonomia, não é a mesma em toda a parte, pois existem conflitos na medida em que a superação da serialidade não ocorre em todos ao mesmo tempo, em alguns é mais avançada do que em outros, portanto não há homogeneidade neste aspecto. Existe aqui uma ameaça ao grupo: podendo ser indivíduos que não interiorizaram a lei do estrangeiro em benefício de uma *práxis* comum e assim se fazem de opositores, chefes provisórios rapidamente absorvidos em benefício de outros chefes, ordens e contraordens e outros. Mas se o grupo quer constituir-se por uma *práxis* que tenha efetivo resultado, irá liquidar estes problemas que trazem conflito, conforme diz Sartre (1960, p. 427):

[...] si le groupe doit réellement se constituer par une pratique efficace, il liquidera en lui les alterités, il éliminera les retardataires ou les opposants; cela signifie que la liberté commune se fera en chacun contre eux jusqu'à ce qu'enfin les ordres qui circulent soient réellement l'ordre que chacun se donne en lui-même et en tous, jusqu'à ce que l'homogénéité de la colère, du courage, de la décision de lutter jusqu'au bout, se manifestant partout rassure chaque manifestant, lui apprenne que le risque de déroute ou de lâcheté ne va plus créer là-bas, comme inquiétude, la possibilité d'un Ailleurs et le constitue de partout comme réalité pratique du groupe ici⁵⁴.

É necessária esta intervenção conforme apresenta o autor, pois a inteligibilidade do grupo em fusão reside na livre constituição da *práxis* individual em *práxis* comum. Sua estrutura é o desvelamento do mundo como nova realidade, onde é preciso negar a antiga realidade de impotência. Cada *práxis* constitui-se como abertura praticada ao futuro, com vistas à execução da *práxis* comum e é por isso que quando há obstáculos que impedem de realizá-la, Sartre (1960, p. 428-429) diz que é preciso uma reorganização, que tem em vista liquidar os opositores. Mas é necessário destacar que a liberdade como soberania da *práxis*

⁵⁴ [...] se o grupo deve realmente constituir-se por uma *práxis* eficaz, irá liquidar nele as alteridades, eliminar os retardatários ou os opositores; isso significa que a liberdade comum manifesta-se-á em cada um contra eles até que, finalmente, as ordens que circulam sejam realmente a ordem que cada um se dá a si mesmo e a todos, até que a homogeneidade da cólera, da coragem, da decisão de lutar até o fim, manifestando-se por toda parte, inspire confiança em cada manifestante, ensine-lhe que o risco da derrota ou da covardia já não irá criar em outro lugar, como inquietação, a possibilidade de um *Alhures*, e o constitua por toda parte como realidade prática do grupo aqui. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 500-501).

individual não é violência física, mas simples reorganização dialética, onde o que prevalece é a interiorização da multiplicidade que é um dos caracteres essenciais da *práxis* comum.

Note-se que um grupo em fusão é composto por multiplicidades de sínteses, onde cada síntese é uma *práxis* individual. A unidade está na totalização que se faz por todos, onde tal unidade nunca é a de uma totalidade feita. Portanto, o que existe aqui é um processo, onde a inteligibilidade do grupo como *práxis* comum baseia-se na *práxis* singular. Mas todas as *práxis* singulares se constituem devido a uma circunstância/objetivo comum, que pede uma prática comum, que, se não atendida, colocará em risco a sobrevivência de todos.

Sartre (1960, p.433-459) apresenta também o conceito de grupo organizado, que é uma superação do grupo em fusão, onde os indivíduos se organizam e estabelecem um estatuto que define que cada um tem funções distintas que são estrategicamente distribuídas em nome de um futuro. Há aqui uma consciência de grupo e não apenas o ser-no-grupo conforme apresentada no grupo em fusão. A consciência de grupo pressupõe que o grupo deva ser organizado e que as tarefas deverão ser distribuídas em nome de um futuro de todos. O grupo em fusão apresenta apenas uma tentativa para resolver os problemas imediatos apresentados pelo mundo do prático-inerte, onde a passividade se faz presente; já o grupo organizado pressupõe uma atividade e não passividade, em nome de um resultado comum que beneficie a todos os indivíduos.

Todo agrupamento é realizado de acordo com um interesse, uma necessidade. No grupo em fusão, quando a necessidade é atendida, o grupo pode dissolver-se. Mas há uma outra razão para que o indivíduo permaneça no grupo: a relação que se estabelece com o resultado alcançado:

Imagine o grupo em fusão vitorioso ao eliminar o inimigo que se aproximava, tendo conquistado seu território. O território conquistado passa a viabilizar a permanência no grupo, uma vez que cada indivíduo irá contemplar o território e este servirá de motivo para a manutenção do grupo. Porém, aqui o grupo já não apresenta nenhuma *práxis* e assume uma postura quase que de serialidade, sem ocorrer, no entanto, uma total desintegração. O objeto comum permanece, uma vez que cada um se dirige a ele a partir de outras práticas, agora sem a ameaça e sem o risco externo. (MARQUES, p. 59).

Agora, sem a ameaça externa e por meio da sua liberdade, o indivíduo permanece no grupo. A liberdade é o ponto central para a permanência no grupo, pois cada um, no exercício da sua liberdade, se decide a manter-se no grupo, manter-se na unidade. Assim podemos dizer que é a liberdade o fundamento da *práxis* comum. Esta liberdade é partilhada pelo juramento, numa permanente reciprocidade mediada, onde cada um se compromete com o todo e o todo com cada um. “*Lorsque la liberté se fait práxis commune pour fonder la permanence du groupe en produisant par elle-même et dans la réciprocité médiée sa propre inertie, ce nouveau statut s’appelle le serment.*”⁵⁵ (SARTRE, 1960, p. 439). Segundo Sartre (1960, p. 439), todos os tipos de juramentos têm como base a reciprocidade mediada.⁵⁶

Assim, na prática do juramento (pois o juramento não é uma determinação subjetiva e nem apenas um discurso, mas, sim, uma modificação real do grupo pela ação reguladora de cada indivíduo), cada um, por meio da sua liberdade, acaba por colocar um limite à sua liberdade. A permanência no grupo tem como base o reconhecimento do limite da liberdade, onde o indivíduo reconhece que ele próprio poderá se impor o seu limite, mas, ao mesmo tempo, ele também é livre para rompê-lo. O colocar limite na sua própria liberdade leva em conta o fato de que o indivíduo, ao jurar, assume livremente um compromisso com o grupo e em troca, há uma reciprocidade, onde o grupo também assume o compromisso da *práxis* comum com o indivíduo. Este juramento é necessário, pois, para o grupo se manter, ele precisa estar protegido de ameaças que levem à sua dissolução. Mas agora a ameaça não é mais externa, é interna, o que quer dizer, existe um medo entre os membros do grupo de que um deles poderá, no futuro, traí-los. Portanto, a ordem de jurar representa o compromisso de todos os indivíduos, do indivíduo com o Outro e do Outro com o indivíduo e não apenas o juramento isolado de um único indivíduo.

Note-se que a origem do juramento é o medo do Outro, que é o terceiro e de mim próprio. Este medo tem caráter reflexivo, onde o indivíduo, ao comprometer-se com todos e todos se comprometerem com ele, sente que o medo está se afastando. Mas este medo é vivido no concreto, pode-se notar pela fadiga entre eles, pela disputa entre os membros do

⁵⁵ Quando a liberdade faz-se *práxis* comum para servir de fundamento à permanência do grupo, produzindo por si mesma e na reciprocidade mediada sua própria inércia, esse novo estatuto chama-se juramento. SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 514).

⁵⁶ Todas as suas formas, podendo ser; o juramento jurídico de testemunha, o juramento individual colocando a mão sobre a Bíblia etc., não adquirem sentido a não ser na base do juramento original.

grupo, ou seja, por condutas em que os indivíduos manifestam seus medos. Medo este que pode dissolver o grupo e que, segundo Sartre (1960, p. 448-449), é visto como um terror e tem dois momentos específicos:

Jurer, c'est dire en tant qu'individu commun : je réclame qu'on me tue si je fais sécession. Et cette réclamation n'a d'autre but que d'installer la terreur en moi-même comme libre défense contre la peur de l'ennemi (tout en me rassurant sur le tiers qui sera confirmé par la même terreur). A ce niveau le serment devient opération matérielle. Le premier moment : « Jurons » correspond à la transformation pratique du statut commun: la liberté commune se constitue comme Terreur. Le second moment – la prestation successive ou simultanée des serments – est une matérialisation de la terreur, son incarnation dans un objet matériel (jurer sur l'épée, signer le texte du serment commun ou créer des organes de contrainte).⁵⁷

O terror é expresso primeiramente pela palavra de ordem: juremos. Está no plural e, portanto, está relacionado a uma prática comum entre todos e, no segundo momento, tem um caráter material, pois se utilizam objetos (juramento sobre a espada, assinar texto, juramento sobre a Bíblia etc.) para a efetivação do juramento, a sua validade. Este terror tem a fraternidade como a sua aliada, onde a fraternidade será a forma de vínculo real entre todos os indivíduos comuns. Esta fraternidade é vivenciada quando cada indivíduo vive o seu ser e o ser do Outro sob a forma de obrigações recíprocas insuperáveis. Esta vivência entre eles pode ser chamada também por camaradagem, amizade, amor, ou mesmo fraternidade. “*Cette fraternité [...] c'est le droit de tous à travers chacun sur chacun.*”⁵⁸ (SARTRE, 1960, p. 454).

É a fraternidade-terror que irá fazer com que os indivíduos permaneçam no grupo, pois o grupo vai exercer uma pressão sobre todos os seus membros e todos sobre cada um deles. É esta fraternidade-terror que irá mantê-los no grupo e evitar o retorno para a

⁵⁷ Prestar juramento é afirmar enquanto indivíduo comum: eu exijo que me mantenham se eu provocar secessão. E tal reclamação não tem outra finalidade senão instalar o Terror em mim próprio como livre defesa contra o medo do inimigo (ao mesmo tempo que me inspira confiança em relação ao terceiro que será confirmado pelo mesmo Terror). Nesse plano, o juramento torna-se operação material. O primeiro momento – “Juremos” – corresponde à transformação prática do estatuto comum: a liberdade comum constitui-se como Terror. O segundo momento – a prestação sucessiva ou simultânea dos juramentos – é uma espécie de materialização do Terror, sua encarnação em um objeto material (prestar juramento sobre a espada, assinar o texto do juramento comum ou criar órgãos de opressão). SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 526).

⁵⁸ Tal fraternidade [...] é o direito de todos através de cada um sobre cada um. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 532).

serialidade. Neste momento aparece a ideia do projeto, pois há uma negação do passado para uma nova proposta de um futuro melhor. Pode-se destacar aqui o método-progressivo regressivo, onde se pensa um futuro a partir de um passado superado, mas não eliminado. A inteligibilidade ocorre neste movimento dialético, entre a superação de um passado e a proposta de um futuro a partir de um juramento presente.

Note-se que o medo está sempre presente, o medo do real é exterior (do prático-inerte) e o medo da serialidade. Se sentem medo é porque, no grupo, são mais livres, onde o objetivo não é uma totalidade fechada, como na série, mas, sim, um processo de totalização. O medo continua presente no grupo, mas agora não é mais do exterior, mas do interior, ou seja, o medo é do próprio grupo. O perigo estará sempre presente, por isso é necessário que a *práxis* individual seja agora juramentada.

A prática do juramento é uma forma dos indivíduos trocarem a sua liberdade pela segurança que o grupo lhe oferece e assim se identificam com a *práxis* comum. Esta troca, não é necessariamente uma barganha, mas, sim, a consciência de que, para superar suas necessidades, conseguir intervir na sua realidade, ou seja, para agir com autonomia, será necessário unir-se com todos os indivíduos que estão na mesma situação e, juntos, tentarão resolver os problemas da escassez. É uma adesão à *práxis* comum. A liberdade do indivíduo é vivenciada coletivamente, é um limite à liberdade, mas, ao mesmo tempo, é uma proposta para a liberdade, ou seja, por meio da liberdade como princípio realizante da ação, o indivíduo se compromete a realizar junto com os Outros as ações necessárias em benefício de uma finalidade comum. Na realidade, o juramento é uma forma do grupo de se estruturar e esta estrutura possibilita aos indivíduos agir com autonomia na sua coletividade. Lafarge (p. 128-129) diz que o juramento é uma garantia para o futuro onde, juntos, os indivíduos lutam contra a dispersão e contra a serialidade.

*Le premier statut du groupe est le serment. Menacé par la sérialité, par la dispersion, le groupe va créer une inertie factice qui le défendra contre l'inertie véritable. Qu'il consiste dans l'acte explicite de jurer [...] qu'il soit l'assomption implicite du serment comme réalité déjà existante du groupe [...] le serment est une garantie d'avenir.*⁵⁹

⁵⁹ O primeiro status do grupo é o juramento. Ameaçado pela serialidade, pela dispersão, o grupo cria uma inércia para defender-se contra a verdadeira inércia. Consiste no ato explícito de tomada de posse [...] é a suposição implícita do juramento como já existente realidade do grupo [...] o juramento é uma garantia para o futuro. (Tradução nossa).

Nota-se aqui que é necessário haver relações interpessoais para que o grupo se organize, ou seja, as relações entre os indivíduos são necessárias para o entendimento e a estruturação dos grupos em direção aos seus objetivos comuns a todos os indivíduos: lutar contra a escassez e, ainda, superar a serialidade.

Por isso, o grupo é totalização e jamais totalidade. E, por ser totalização, está sempre em busca de novas formas de se estruturar. As novas formas de se estruturar têm em vista a integração de todos. Arno (2005, p. 168) diz que a integração é um movimento constante do grupo e que a reciprocidade é sua relação humana fundamental. Isso é possível no campo prático que é o contexto presente dos indivíduos. O grupo em fusão vive o aqui e o agora, apenas o presente. O grupo organizado projeta o futuro a partir das necessidades do presente e se coloca como passagem do grupo em fusão ao grupo institucionalizado. Segundo Lafarge (p. 130-131), para garantir a sua permanência, o grupo se tornará uma organização. Ocorrerá então a distribuição de tarefas e, assim, os seus membros serão equivalentes, o que irá diferenciá-los serão as suas funções. Esta é a instituição, que tem um sistema de direitos e deveres e ainda um controle interno, definido dentro do grupo, contra a escassez.

2.3 A autonomia no âmbito organizacional: a instituição

Conforme já foi dito, no grupo, os indivíduos se organizam por meio de um juramento, onde todos se comprometem a exercer uma *práxis* comum. Mas esta *práxis* comum visa à interiorização da multiplicidade e o entendimento de que é necessário se agruparem para que juntos, fortalecidos, consigam o objetivo comum de todos. Mas uma *práxis* comum só é executada por meio das *práxis* individuais. A *práxis* organizada, que é uma prática institucionalizada, tem a finalidade de estruturar uma maneira de atender à finalidade comum e, para isso, será necessário distribuir as tarefas, ou seja, as atividades que cada indivíduo do grupo deverá cumprir para atingir as necessidades do grupo. E, além disso, para que as tarefas sejam realizadas, é necessário também o estabelecimento de um padrão normativo a fim de regulamentar a conduta de todos.

Partindo da ideia de que toda ação tem como princípio realizante a liberdade e sendo a autonomia a continuidade da ação, bem como a interiorização da lei do estrangeiro por meio

de um processo de aprendizagem, abre-se o questionamento: no âmbito organizacional, ou seja, na instituição, é possível exercer a autonomia? É possível a *práxis* individual e livre na execução da *práxis* organizada, que é uma *práxis* que leva em conta todos os indivíduos da instituição? Sabe-se que, para chegar até aqui, no momento de discutir a instituição neste contexto, os indivíduos passaram por vários processos e exerceram várias formas de *práxis*, como por exemplo, a *práxis* serial, a *práxis* comum e agora a *práxis* organizada. Estas *práxis* são atividades dos vários tipos de agrupamento, dentre eles a serialidade, o grupo em fusão e o grupo organizado e, agora, a instituição. Mas todas estas *práxis* e tipos de ajuntamento são possíveis por meio das *práxis* individuais. Portanto, todas as *práxis* têm origem na livre *práxis* individual. Mesmo na *práxis* organizada, onde cada indivíduo tem a sua função, a sua origem é a *práxis* individual. É importante destacar novamente, que na *práxis* comum os indivíduos possuem uma autonomia coletiva, onde a sua finalidade individual é a mesma finalidade do grupo, onde juntos possuem a capacidade de superação e, assim, por meio da ação coletiva, conseguem intervir na sua realidade.

Com relação à *práxis* organizada na instituição, Marques (p. 61-62) afirma que:

A complexidade é crescente, uma vez que no grupo institucionalizado existe a necessidade da divisão das tarefas, o que irá levar a um certo distanciamento dos seus membros diminuindo assim a forte presença da reciprocidade. Cada membro irá alienar-se no grupo para poder dar sobrevivência a ele. É cada vez menor o reconhecimento de si no outro, devido a divisão das tarefas. Tem-se o retorno da alteridade como forma de proteção à própria alteridade, ou seja, se reintroduz a alteridade para evitar a queda na alteridade extrema que compõe a serialidade.

O retorno à alteridade mostra que a *práxis* individual é sempre o fundamento da *práxis* comum. Há uma prevalência do individual em detrimento do coletivo, do universal e do todo. A organização e a distribuição de tarefas devem ser realizadas para que o grupo sobreviva. A ação individual que se efetiva sobre as coisas é permeada pela relação funcional existente com os demais membros do grupo. Por isso, neste momento o que existe é uma *práxis* organizada onde há dois momentos importantes: a relação interpessoal, ou seja, a relação entre os seus membros e a ação dos seus membros sobre o objeto.

O agente individual só exerce sua ação num marco definido pela organização, é a chamada função. Numa organização, cada indivíduo tem uma função determinada por um

objetivo transcendente que só tem sentido pela ação individual. É a concepção dialética da transcendência-imanência. Existe um transcendente, na medida em que ele tem que ser imanente, ou seja, na medida em que ele se realiza na *práxis* individual. O grupo organizado só será bem sucedido se cada indivíduo desempenhar com sucesso a sua função. O fim comum depende do fim individual de uma livre *práxis* constituinte:

Le mot « organização » désigne en même temps l'action intérieure par laquelle un groupe définit ses structures et le groupe lui-même comme activité structurée s'exerçant dans le champ pratique, sur la matière ouvrée ou sur d'autres groupes. On dit à la fois : « Nous avons échoué parce que l'organisation (répartition des tâches) laissait à désirer » Et : « Notre organisation a décidé que... » etc. Cette ambiguïté est significative. Elle exprime une réalité complexe qu'on pourrait décrire en termes : Le groupe n'agit sur l'objet transcendant que par la médiation de ses membres individuels : mas l'agent individuel n'exerce son action que dans le cadre défini de l'organisation, c'est-à-dire en tant que son rapport fonctionnel avec les autres membres du groupe tel que le groupe (comme réunion plénière de ses membres) ou le représentants du groupe (de quelque manière qu'ils aient été choisis) l'ont déjà établi.⁶⁰ (SARTRE, 1960, p. 460).

Nota-se pelas afirmações acima que a organização é a estrutura do grupo, onde ocorre a distribuição de tarefas, e é também o objetivo comum, que pode ser o interesse, o perigo ou ainda a necessidade em comum que define um fim comum. O grupo age para executar o seu fim (o objeto transcendente), a partir da mediação dos seus membros individuais, e estes membros individuais têm as suas ações definidas pela organização. Estas ações definidas são as funções de cada um, que podem ser decididas pelo grupo em reunião, ou em assembleias, por exemplo. A partir da distribuição das funções, passam a existir os sub-grupos, onde cada sub-grupo passa a ter reciprocidade apenas entre seus membros e há um distanciamento entre todos os membros. Mas, ao mesmo tempo, passa a existir a reciprocidade entre os sub-grupos, onde a ação de um afeta os demais.

⁶⁰ A palavra “organização” designa a ação interna pela qual um grupo define suas estruturas e, ao mesmo tempo, o próprio grupo como atividade estruturada que se exercita no campo prático sobre a matéria trabalhada ou sobre outros grupos. Diz-se, ao mesmo tempo: “Fracassamos porque a organização (distribuição das tarefas) deixava a desejar” e “nossa organização decidiu que...” etc. Essa ambiguidade é significativa. Ela expressa uma realidade complexa que poderia ser descrita nestes termos: o grupo não age sobre o objeto transcendente a não ser pela mediação de seus membros individuais; mas, o agente individual não exerce a sua ação a não ser no âmbito definido pela organização, ou seja, enquanto sua relação prática com a coisa é diretamente condicionada pela sua relação funcional com os outros membros do grupo, tal como esta foi estabelecida pelo grupo (como reunião plenária de seus membros) ou por seus representantes (independentemente da maneira como esses tenham sido escolhidos). (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 539).

A *práxis* organizada que é justamente uma *práxis* das estruturas do grupo, mas esta estrutura só pode existir e atualizar-se constantemente porque o fundamento de toda estrutura é a *práxis* individual e a interiorização da multiplicidade pelos seus membros, bem como o juramento conforme já foi apresentado. A prática é e sempre será individual, mesmo estando direcionada a uma unidade da organização. A unidade existe enquanto a *práxis* individual assim o mantiver. Isso explica o porquê de rupturas e quedas no encaminhamento de uma *práxis* comum, voltando muitas vezes a processos seriais no interior de um grupo organizado, existindo dilaceramentos e conflitos locais de interesses. Por exemplo, um indivíduo poderá ser designado para uma função específica porque é parente de alguém. Uma organização pode ser caracterizada também pelo voluntarismo, mas também pelo oportunismo. “[...] *le volontarisme et l’opportunisme se caractérisent, dans l’organisation, comme action du groupe sur ses membres.*”⁶¹ (SARTRE, 1960, p. 461).

Segundo Sartre (1960, p. 461), neste caso, onde há conflito de interesses, o grupo é que irá definir, dirigir, corrigir e controlar incessantemente a *práxis* comum, podendo muitas vezes utilizar a educação técnica como uma forma de “produzir” estes indivíduos capacitados para as funções específicas necessárias. Além disso, há a distribuição de tarefas, mesmo dentro das funções, como por exemplo, a criação de aparelhos especializados, tais como órgãos diretores, coordenadores, onde estes indivíduos designados para tais funções deverão estabelecer uma mediação, distribuição ou regular permutas que por ventura possam surgir. Esta estrutura se tornou válida por meio do juramento, onde houve a necessidade de tal organização e o consentimento de todos os membros.

Entender a *práxis* organizada, de acordo com Sartre (1960, p. 462), é levar em conta a relação do grupo sobre si próprio com a ação de seus membros sobre o objeto. A tarefa aparece no grupo como um processo de organização. Isso nos leva a uma nova definição do indivíduo comum: uma vez que o seu estatuto no grupo organizado é determinado, portanto é uma limitação, ao mesmo tempo, dá-se um enriquecimento do estatuto ajuramentado, que é possível por meio da liberdade de cada um dos indivíduos.

A distribuição de tarefas, realizada por meio das funções na organização, é um conteúdo positivo, mas também é negativo. A função é uma definição positiva do indivíduo

⁶¹ [...] o voluntarismo e o oportunismo caracterizam-se como ação do grupo sobre seus membros. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 540).

comum, porque foi-lhe atribuída pelo grupo, ou por algum órgão responsável por esta atribuição. A tarefa é determinada a cada indivíduo, é uma determinação da *práxis* individual onde o comando é que este indivíduo deve executar somente esta tarefa. O lado positivo da tarefa é o fato de que, ao assumir exclusivamente uma única tarefa, o indivíduo renuncia livremente a dissolver a relação de grupo em qualquer caso de separação. Entretanto, fazer apenas esta tarefa está relacionado ao não fazer outra coisa e isso é o interdito que poderá ser negativo. Mas este interdito é visto como um imperativo criador, pois significa: fazer precisamente isso. O fazer isso se torna um direito de todos os indivíduos sobre cada um em particular, e o direito de cada um em particular sobre todos os indivíduos: este é o poder que todos vivenciam em relação uns com e sobre os outros.

[...] Mais dans le milieu du serment, faire cela est un droit de chacun sur tous au même titre que c'est un droit de tous sur chacun : la définition pu pouvoir, en tant qu'une fonction concrete le particularise, c'est qu'il est pour chacun le droit de remplir son devoir particulier. Ainsin, tout ce qui le prédétermine dans sa fonction (objectif commun, problèmes pratiques, conjoncture, état des techniques et des instruments) et en inertie (comme inerte possibilité défine par le discours, par exemple, et qu'il dot réaliser dans la répétition), il faut qu'il l'actualise dans le milieu de la souveraineté sur les choses (liberté dialectique de la praxis organique) et du pouvoir sur les hommes (liberté sociale comme relation synthétique reposant sur le serment) bref, dans la liberté.⁶² (SARTRE, 1960, p. 463).

Tudo aquilo que predetermina a função dos indivíduos, ou seja, as suas tarefas, como por exemplo, o objetivo comum, as técnicas e os seus instrumentos, os problemas práticos que poderão surgir ao desempenhar tais tarefas e também aquilo que ele deverá fazer, serão realizados mecanicamente. Tudo isso, deverá ser atualizado por ele, porque o indivíduo é soberano sobre essas coisas. O indivíduo é livre e, por isso, poderá executar suas tarefas de forma a atualizá-las. É a chamada liberdade dialética da *práxis* orgânica. O indivíduo poderá agir assim porque, por meio do juramento, foi-lhe concedido que ele teria poder sobre os

⁶² Mas no meio do juramento, fazer isso é um direito de cada um sobre todos do mesmo modo que é um direito de todos sobre cada um: a definição do poder, enquanto uma função concreta o particulariza, e ele é para cada um o direito de cumprir seu dever particular. Assim, tudo o que o predetermina em sua função (objetivo comum, problemas práticos, conjuntura, estado das técnicas e dos instrumentos) e em inércia (como inerte possibilidade definida pelo discurso, por exemplo e que ele deve realizar na repetição), convém que seja atualizado por ele no meio da soberania sobre as coisas (Liberdade dialética da *práxis* orgânica) e do poder sobre os homens (liberdade social como relação sintética que se apóia no juramento), em suma, na liberdade. . (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 543).

Outros e os Outros teriam poder sobre ele. Esta liberdade é a liberdade social que se estabeleceu nas relações internas após o juramento.

Sartre (1960, p. 463-464) exemplifica esta ideia por meio do exemplo do jogador de futebol. No caso de um jogador de futebol em formação, a sua função (de guarda-redes, zagueiro, etc) lhe foi atribuída de acordo com o seu tamanho, seu peso e sua habilidade. No momento em que as suas qualidades físicas o designam em sua livre *práxis*, ele já é poder e agora irá precisar de treinamento. A equipe que o escolheu tem o dever de conduzi-lo até ao nível técnico e físico mais elevado, onde terá de produzir os atos exigidos pelo grupo. Mas ao atender a esta expectativa, ele também poderá recusar as partidas realizadas em más-condições, os deslocamentos mal organizados, o atraso dos colegas aos treinos, enfim, a sua *práxis* retorna, em liberdade, as exigências da função.

Este exemplo abre várias possibilidades para discussão. O cumprimento efetivo das tarefas atribuídas na formação leva o indivíduo a ter a consciência de como deve ser a estrutura física das condições para o treinamento, para o jogo. Ou seja, ao aprender a ser um jogador, o indivíduo passa a cobrar dos órgãos responsáveis e do Outro, boas condições para que ele consiga atingir seu objetivo, que é ser um bom jogador de futebol. Mas este jogador só será bem sucedido se todos os outros colegas de equipe contribuírem para isso. É preciso que todos cheguem no horário certo, que sejam assíduos aos treinos, que compareçam sempre para o desempenho das funções, que tenham uma alimentação equilibrada conforme a dieta dos atletas, que durmam cedo etc. O que precisa prevalecer aqui é a *práxis* comum, onde todos os membros da equipe interiorizam o objetivo comum, que é treinar para vencer os jogos.

Note-se que a *práxis* comum será sempre o resultado da *práxis* individual, pois o fim comum pode ser sempre colocado ao indivíduo como um fim que também é seu e, assim, ele irá buscar a sua realização. Bernard-Henri Lévy (p. 281) considera que Sartre é coerente ao defender, em última instância, a *práxis* individual em detrimento do objetivo do grupo e da *práxis* comum, dizendo que a ideia de que todo totalitarismo começa com a possibilidade de suprimir o múltiplo em nome de uma unidade, de um uno. Se não há aqui uma tentativa de que o Uno prevaleça sobre o individual, nota-se que a autonomia se faz presente nas *práxis* individuais e na *práxis* comum, conforme já foi apresentado. Percebe-se mais uma vez que a liberdade é o princípio realizante de toda ação individual, seja ela qual for, e que a continuidade da ação visa à autonomia, podendo ser exercida individualmente ou em grupo. É

a partir daí que a constituição da unidade do grupo é efetivada, pois passa pela *práxis* individual, *práxis* comum e, em seguida, pela *práxis* organizada. É importante destacar aqui que o resultado da *práxis* organizada torna-se novamente material inerte, ou seja, passivo, para que novos movimentos dialéticos possam surgir a partir disso.

Por isso, um grupo constituído não consegue eliminar as *práxis* individuais e ser um hiperorganismo, na sua totalidade, fechado e já realizado. O sistema jamais se sobrepõe ao indivíduo e à sua singularidade. Por exemplo: Fulano é um bom marcador, ele é isso porque, por várias vezes salvou a sua equipe por meio de atos individuais. É o que Sartre (1960, p. 472) chama de superação de seus poderes em uma prática criadora, uma liberdade criadora no indivíduo comum. Sua livre *práxis* está num processo de totalização comum: o indivíduo comum reapropriou-se de seu ser-no-grupo como livre determinação para além da tarefa e do juramento.

A liberdade criadora no indivíduo comum (é importante lembrar que o indivíduo comum diz respeito ao indivíduo inserido no grupo, que, por seu livre juramento, está comprometido com todos os indivíduos por meio da *práxis* comum, mas que agora é organizada, pois ele recebeu uma função, tem tarefas a executar por meio da sua *práxis* individual) direciona a ideia de uma autonomia que possibilita a criação de algo que está além do que já está estabelecido. É como se o indivíduo interiorizasse o comando do que deve ser feito (a lei do estrangeiro) e a partir daí criasse suas próprias soluções. É um transcender, ir além, superar a si próprio e superar o domínio do Em-si. Neste momento, a ideia da autonomia perpassa pelo processo da capacidade criativa dos indivíduos. Estes indivíduos criadores são identificados pelo grupo, que, a partir daí, reconhece a sua condição. O resultado da criação do indivíduo em questão, quando reconhecida pelo grupo, passa a ser um produto e não mais um processo. Este produto se torna o ponto de partida para uma nova estruturação e organização do grupo.

O grupo, para se manter, transforma-se numa instituição. Quanto mais um grupo se organiza, onde cada indivíduo executa uma função, mais dispensável o indivíduo se torna, pois o que prevalece é a função e não o indivíduo. Pois esta função poderá ser realizada por outros agentes individuais. Há ainda a necessidade da singularidade, mas que pode ser efetivada por diferentes indivíduos. O que não pode ser executado do mesmo modo por diferentes indivíduos é a sua liberdade criadora. Abre-se um novo questionamento: só seria autônomo o indivíduo que possuísse esta liberdade criadora? Se considerarmos a ideia de que

a autonomia é vista como a superação dos dados do Em-si, do inerte, que é a passividade e, consequentemente, a criação de algo novo, podemos considerar que sim. Mas, por outro lado, a autonomia é uma superação, mas a partir da interiorização da lei do estrangeiro, que se estabelece como um conhecimento necessário ao indivíduo para que este reconheça a sua capacidade de modificar o seu mundo com vista a um fim. Este fim, neste momento, refere-se a um fim comum a outros indivíduos que agora fazem parte da mesma instituição. A lei do estrangeiro, aqui pode ser vista como o padrão normativo da instituição, incluindo as funções e as respectivas tarefas de cada função que os indivíduos comuns devem executar. Então, tanto o indivíduo que exerceu a liberdade criadora, como o indivíduo comum, podem ser autônomos.

Mas, com a *práxis* organizada e tendo a necessidade do grupo de se tornar instituição, houve a necessidade da distribuição das funções e tarefas. Esta organização tem como objetivo atender à necessidade de sobrevivência do grupo, que foi realizada por meio do juramento, onde todos, por sua livre *práxis*, se comprometeram uns com os outros. Mas a divisão de tarefas não seria um retorno à serialidade, onde cada indivíduo deve executar uma função específica e, assim, sua liberdade - e consequentemente sua autonomia - estaria ameaçada? O risco sempre estará presente. Segundo Moravia (p.114), “[...] para a instituição, o indivíduo enquanto tal deixa de ser essencial, sendo antes um elemento que é submetido sem piedade às finalidades gerais. Esta fase da fenomenologia do grupo assinala o triunfo da ‘disciplina’ [...] de uma renovada violência [...]”.

Note-se que a instituição assume a estrutura de um objeto real e exterior que, a partir das funções, ‘enquadra’ o indivíduo em suas regras e rigidez. Há aqui a necessidade da disciplina, que pode ser vista como violência à liberdade. Assim, a *práxis* individual e livre se vê pressionada por um poder externo que a limita e a direciona. Este limitar e direcionar abre a possibilidade do risco da atomização das funções e, com ela, de retorno à serialidade funcional, pois, na serialidade anterior (de que já tratamos aqui), esta serialidade era individual e, neste momento, por se tratar das funções e tarefas, a ideia é de uma serialidade funcional.

As funções são necessárias para a manutenção da instituição e, assim, há a possibilidade de vencer o terror manifesto. O terror manifesto, aqui, refere-se, não apenas às tentativas dos indivíduos em sobrepor os interesses individuais em detrimento dos interesses da instituição, mas também o retorno à serialidade individual:

*Des deux négations du groupe – la praxis individuelle et la sérialité – la première, nous l'avons vu, s'accompagne de la réalisation pratique; l'autre est définitive et c'est contre elle que le groupe s'est originellement constitué. Pourtant, c'est la première qui constitue le suspect pour les appareils de la terreur.*⁶³ (SARTRE, 1960, p. 578).

Não há aqui o terror contra a liberdade; mas, sim, contra a serialidade, conforme aponta Sartre (1960, p. 578-579):

*[...] la terreur s'est établie comme unique moyen de gouverner. Et – dans quelque circonstance historique que nous la considérons – c'est contre la sérialité qu'elle se produit, non contre la liberté. A son origine, en effet, et dans sa manifestation, elle est la liberté liquidant par la violence la fuite indéfinie de l'Autre, c'est-à-dire l'impuissance. La terreur, à la convention, nait de la contradiction objective entre la nécessité d'une praxis commune, libre et indivisible, et les divisions objectives mais insaisissables de une d'une Assemblée gouvernante qui demeure bouleversée et altérée par les violences subies. C'est dans cette atmosphère fondamentale que la livre praxis est suspecte : la sérialité médiée par la liberté se dévoile alors comme altérité passive et la liberté pratique en altérité passive et la liberté pratique en conséquence est dénoncée comme génératrice d'altérité.*⁶⁴

É clara a ideia de que a serialidade é mediada pela liberdade e que, portanto, os indivíduos continuam exercendo a liberdade, mesmo quando a instituição retorna à alteridade, estabelecendo as suas funções. O terror estabelecido pela instituição está entre duas vertentes: a necessidade de uma *práxis* comum, livre e indivisível, e a necessidade das funções que acarretam uma divisão da *práxis* para atingir a *práxis* comum. É justamente aqui que se

⁶³ Das duas negações do grupo – a *práxis* individual e a serialidade – a primeira, como vimos, é acompanhada da realização do empreendimento comum; ela é negação ontológica e realização prática; a outra é definitiva e é contra ela que, originalmente, o grupo se constitui. No entanto, é a primeira que constitui o suspeito para os aparelhos do terror. . (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 676).

⁶⁴ [...] o Terror já está estabelecido como único meio de governar. E – seja qual for a circunstância histórica em que o levemos em consideração – é contra a serialidade que ele se produz, não contra a liberdade. Com efeito, em sua origem e em sua manifestação, ele é a liberdade que liquida pela violência a fuga indefinida do Outro, ou seja, a impotência. Na Convenção, o Terror surge da contradição objetiva entre a necessidade de uma *práxis* comum, livre e indivisível, e as divisões, objetivas porém imperceptíveis e, aliás, não formuladas, de uma Assembléia governante conturbada e alterada pelas violências suportadas. É nessa atmosfera fundamental que a livre *práxis* é suspeita: a serialidade mediada pela liberdade desvela-se, então, como alteridade passiva e, por consequência, a liberdade prática é denunciada como geradora de alteridade. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 676-677).

encontra o perigo do retorno à serialidade individual, pois na serialidade não há vínculo comunitário, apenas interesse comum; não há uma relação efetiva, apenas uma mecanização das ações. Caso o retorno ocorra, o projeto comum que é o interesse da instituição, poderá se dissolver. No projeto comum institucional é necessária a relação estabelecida entre as pessoas, onde cada uma delas passa a depender das outras para alcançar o que desejam. O retorno à serialidade individual dissolve esta perspectiva.

A serialidade que a instituição apresenta é uma serialidade funcional (e não a individual), onde há uma autodomesticação sistemática do homem pelo homem. A finalidade consiste em criar homens que se definam a si mesmos por meio da reciprocidade mediada pelas instituições. A serialidade funcional aqui é circular, onde o que existe é uma ação sistemática de cada um sobre si mesmo e sobre cada um, através de todos, ou seja, o homem institucionalizado.

A base moral para o homem institucionalizado existe antes mesmo de o indivíduo nascer. O homem ainda não tinha nascido quando a geração anterior já tinha definido seu futuro institucional como seu destino exterior e mecânico, como determinações insuperáveis. As obrigações (e/ou funções) militares, cívicas, profissionais são padrões já estabelecidos e dados como insuperáveis, pois se o sujeito nasce neste grupo determinado, terá que cumprir estas obrigações. Estes nascimentos no grupo são juramentos que aparecem como inércia institucional, ou seja, deve ser apreendido na sua passividade. Portanto, aqui notamos mais uma vez que a facticidade, representada pelo domínio do Em-si faz parte da situação, do contexto em que o ser humano vive e é a partir daí que ele poderá gerir sua vida e efetuar suas próprias escolhas. Nota-se mais uma vez a necessidade da interiorização da lei do estrangeiro para a superação da mesma, que é o exercício da autonomia. Parece haver aqui a necessidade da base moral anterior ao nascimento do indivíduo para que o mesmo possa ser autônomo, ou seja, a necessidade da heteronomia para que a autonomia se efetive. Assim, entende-se que as normas institucionais devem ser apreendidas pelos indivíduos e, assim, por meio da interiorização das mesmas, os envolvidos desvelam a sua realidade. Ao desvelar a sua realidade presente, com vistas ao passado, apresentam uma proposta de futuro.

O passado social (neste caso, os padrões normativos já estabelecidos anteriormente) tem uma permanência enquanto ser no presente. Mesmo quando os processos de mudança estão em andamento no presente, o passado é visto com significação para tal mudança

(futuro). Assim, a autonomia dos indivíduos no âmbito institucional tem caráter temporal: passado, presente e futuro.

Neste âmbito das relações entre os indivíduos, a necessidade da autoridade já foi apresentada e esta é outra característica essencial da instituição. O fundamento da autoridade é a soberania enquanto ela se torna, desde o grupo em fusão, a quase-soberania do terceiro regulador, onde a experiência do chefe é de um dos indivíduos que são escolhidos pelo próprio grupo. Mas este escolhido não é o soberano permanente, portanto a ideia é de uma quase soberania, pois, no grupo em fusão, o padrão institucional do soberano ainda não foi estabelecido, mas a necessidade de obtê-lo, sim, pois já existe um quase-soberano rotativo, ou seja, em cada situação, um dos terceiros é o regulador das ações.

A autoridade só se manifesta por completo no plano das instituições, pois ela é a única arma que poderá lutar contra os fatores da dispersão. *“L'autorité ne se manifeste dans son développement qu'au niveau des institutions [...] et comme seule arme commune efficace pour lutter contre les facteurs de dispersions.”*⁶⁵ (SARTRE, 1960, p. 587). Os fatores de dispersão só podem ser controlados se existe uma autoridade que exerça o padrão do controle, ou seja, que faça cumprir os padrões normativos. Tais padrões são elaborados, não necessariamente pelo soberano, podendo muitas vezes ser produto de um grupo e que, agora, por meio de um soberano, serão exercidos sobre os demais. Mas, como o padrão moral e/ou institucional já pode ter sido elaborado antes do indivíduo nascer, conforme já foi apresentado anteriormente, o soberano irá exercer esta força por meio da sua autoridade sobre os demais, mesmo sem estes indivíduos em questão terem participado de tal elaboração.

A soberania é o próprio homem enquanto ato, enquanto trabalho que unifica as ações de todos os indivíduos:

[...] la souveraineté c'est l'homme lui-même en tant qu'acte, en tant que travail unificateur, en tant qu'il a prise sur le monde et qu'il le change. L'homme est souverain. Et, dans la mesure où le champ matériel est aussi champ social, la souveraineté de l'individu s'entend sans aucune limite sur tous les individus : ces organismes matériels doivent être unifiés comme ses moyens dans le champ total de son action souveraine. La seule limitation de

⁶⁵ A autoridade não se manifesta e seu desenvolvimento completo a não ser no plano das instituições [...] e como única arma comum eficaz para lutar contra os fatores da dispersão. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 687).

*la souveraineté de l'homme sur tous les autres c'est la simple réciprocité, c'est-à-dire, l'entière souveraineté de tous et de chacun sur lui.*⁶⁶ (SARTRE, 1960, p. 588).

Na instituição, a reciprocidade mediada deixa de existir e um terceiro encarna a função de um mediador único e insuperável, que é o soberano, este homem conforme o autor apresenta na citação acima. Diferentemente do grupo em que cada um exerce, na sua *práxis* individual, a *práxis* comum, na instituição o soberano é Outro que não cada um, uma vez que ele não pode ser regulado. No grupo, todos são, ao mesmo tempo, reguladores e regulados. Na instituição, somente um passa a ser o regulador enquanto os demais são regulados.

A instituição é um prático-inerte que se concretiza através da *práxis* organizadora, por meio de um sobre todos. A soberania-instituição atribui ao indivíduo a soberania, onde ele será insuperável, pois a *práxis* comum para todos os indivíduos será realizada a partir de suas próprias leis.

*La souveraineté-institution designe l'individu commun qui l'exerce comme tiers non dépassable, au moins dans l'exercice de ses fonctions. S'il n'est pas dépassable et si pourtant il ne quitte pas le groupe, cela signifie que son action régulatrice [...] se détermine toujours comme la praxis commune se donnant, en face de tous, ses propres lois*⁶⁷. (SARTRE, 1960, p. 591).

Não há aqui a possibilidade de um outro terceiro ser diretamente um regulador. Mas se entenda que nem todas as iniciativas práticas, nem todos os projetos, nem todas as modificações e ideias descobertas devam ser sempre do soberano. Estas mudanças devem, sim, ser interiorizadas pelo soberano e, assim, estas voltam aos indivíduos como uma nova orientação que deverá iluminar a *práxis* comum, que agora se reorganiza.

⁶⁶ [...] a soberania é o próprio homem enquanto ato, enquanto trabalho unificador, enquanto ele exerce influência sobre o mundo e o modifica. O homem é soberano. E, na medida em que o campo material é também campo social, a soberania do indivíduo estende-se, sem quaisquer limitações, a todos os indivíduos: esses organismos materiais devem ser unificados como seus meios no campo total de sua ação soberana. O único limite da soberania do homem sobre todos os outros é a simples reciprocidade, ou seja, a inteira soberania de todos e de cada um sobre ele. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 689).

⁶⁷ A soberania-instituição designa o indivíduo comum que a exerce como terceiro não superável, pelo menos, no exercício de suas funções. Se ele não é superável e se, no entanto, não deixa o grupo, isso significa que sua ação é reguladora [...] determina-se sempre como a *práxis* comum que, diante de todos, estabelece suas próprias leis. (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 692).

*Ainsi l'existence d'un souverain se fonde négativement sur l'impossibilité [...] pour chaque tiers de redevenir directement régulateur. Cela ne signifie pas que toutes les initiatives pratiques, tous les projets de réorganisation, toutes les inventions ou toutes les découvertes doivent tirer leur origine du souverain: cela signifie qu'elles doivent passer par lui, être réintériorisées grupe par lui comme nouvelle orientation pratique.*⁶⁸ (SARTRE, 1960, p. 591).

Segundo Sartre (1960, p. 591), o soberano dispõe dos meios de comunicação para que esta orientação prática seja efetuada, ele deve garantir a mediação de todas as mediações e constituir-se como mediação entre os indivíduos comuns. Assim, por meio da mediação, o soberano deve garantir a unidade do grupo e conservá-la na perspectiva da realização prática do fim comum. Ou seja, o soberano deve regular a todos, mas ele nunca é regulado. Este soberano é a instituição, pois ela deve realizar-se por uma livre *práxis* organizadora que se exerce por um Outro sobre todos e não dos Outros sobre si mesmos.

Há uma ordem insuperável, mas ao mesmo tempo esta ordem insuperável deve garantir uma mediação entre todos os indivíduos comuns, de onde pode aparecer uma ideia para a resolução de um problema, ou uma proposta de reestruturação da *práxis* organizada. Há aqui uma abertura ao indivíduo, uma abertura à liberdade criadora, que se fundamenta na livre *práxis* individual, mas que, ao ser interiorizada pelo soberano, será direcionada ao coletivo numa orientação prática. Percebe-se que é possível dizer que a autonomia não está dissolvida no âmbito institucional, uma vez que, ao se cumprir o comando de que a ideia individual deva ser encaminhada ao soberano, isto não anula no indivíduo a sua ação autônoma, onde o que houve foi a interiorização do comando institucional e uma superação, para, em seguida se criar a nova ideia. Esta nova ideia deverá ser orientada pelo soberano, pois este é que garante a mediação entre todos os membros da instituição, com vista ao projeto institucional e, consequentemente, à unidade comum.

O soberano é visto pela soberania-instituição como um indivíduo geral e indeterminado que deve simplesmente corresponder a tais condições; assim, ele é também indivíduo comum como todos os outros terceiros. Mas ele é o produto e a encarnação

⁶⁸ Assim, a existência de um soberano funda-se, negativamente, na impossibilidade [...] de cada terceiro voltar a ser diretamente regulador. Isso significa que nem todas as iniciativas práticas, nem todos os projetos de reorganização, nem todas as invenções ou descobertas devem ser originários do soberano: mas que devem passar por ele como nova orientação prática. (SARTRE, Jean-Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.692).

temporária de uma instituição, o seu ser - institucional é a inércia-orgânica, ou seja, a impotência do Outros. Mas tanto o soberano como os terceiros têm uma realidade comum: todos são indivíduos institucionalizados. Lafarge (p. 131-132) diz que o homem é soberano e a soberania se estende sem limites a todos os indivíduos. A única limitação da soberania sobre todos é a reciprocidade, ou seja, plena soberania de cada um e de todos, sobre ele. O Outro também é soberano sobre o indivíduo, o que pode levar ao conflito. Mas, quando a soberania se torna uma função na instituição, ela se torna uma exigência interna, pois é preciso uma autoridade que tenha o papel de unificar as ações individuais para lutar contra a serialidade. As bases soberanas têm a sua autoridade fundada sobre a impotência da série, portanto, o seu poder não é baseado na aceitação, como um ato positivo de adesão, mas a aceitação do poder por meio de uma internalização, quer dizer, de uma impossibilidade de recusar.

Sartre (1960, p.586-591) mostra que, numa instituição, somente o soberano pode e deve ser livre e que a sua liberdade é a liberdade para todos os membros do grupo. A sua liberdade torna-se uma liberdade comum do ponto de vista institucional e a sua liberdade individual se vê a serviço da comunidade. É uma liberdade que organiza, dá ordens e, ao mesmo tempo, estas ordens têm como efeito colocar em evidência a *práxis* livre individual de cada um, *práxis* esta que foi sepultada debaixo da institucionalidade. No momento em que cada indivíduo institucionalizado realiza o comando do soberano por meio da sua *práxis* individual, o soberano se faz presente e, assim, a unidade comum se consolida.

Através da instituição cada um despoja-se de sua liberdade em benefício da eficácia inerte, mas o indivíduo a encontra novamente em duas formas indiferenciadas: a liberdade comum e a liberdade singular: a ordem reencarna-se nele como liberdade de um Outro que se atualiza por ele. Então a liberdade comum está impregnada na liberdade singular e a liberdade singular na liberdade comum. Pode-se entender então que o soberano não consegue manipular o grupo e nem os indivíduos singulares fazem simplesmente o que desejam de acordo com suas vontades. O que existe é uma aceitação do poder do soberano que é baseado na interiorização da impossibilidade de recusá-lo. “[...] *l’acceptation du pouvoir est une intériorisation de l’impossibilité de le refuser. Autrement dit, il s’impose par l’impuissance de tous et chacun l’accepte pour troquer l’inertie contre l’obéissance.*”⁶⁹ (SARTRE, 1960, p. 604). Assim:

⁶⁹ [...] a aceitação do poder é uma interiorização da impossibilidade de recusá-lo. Ou, em outras palavras, ele impõem-se pela impotência de todos e cada um o aceita para trocar a inércia pela obediência. (SARTRE, Jean

[...] Troca-se então a inércia pela obediência, ou seja, ao soberano lhe é dado um poder que o grupo não tem condições de combater devido ao estado de perigo em que vive. Entre o retorno à inércia e a obediência a um soberano, a segunda opção parece ainda manter um certo grau de liberdade de decisão uma vez que a inércia é a negação total de liberdade. (MARQUES, p. 75).

Este poder, que não é possível recusar, tem o seu nível mais alto: o Estado. Segundo Marques (p.76) referindo-se a Sartre, a unidade soberana é o Estado. O Estado tem esta pretensão de ser a unidade soberana de todos a partir de um Ser - Outro absoluto, chamado Nação:

Sartre diz que não há sociedade sem a multiplicidade humana distribuída em grupos e séries que se organizam e se distribuem ao longo da história. Para ele, o Estado não é a totalidade dos indivíduos, mas sim a representação de uma classe específica. Não existe e nem pode existir um poder soberano absoluto que consiga determinar toda a dialética da história. A própria soberania se dá num conflito constante entre grupos e séries e entre dominantes e dominados. Nesse sentido, o Estado é a expressão última deste movimento que começa com a tentativa de sair do estado serial, passando pelo grupo em fusão e pelo grupo organizado até o aparecimento da instituição. Porém, a dialeticidade deste processo permanece e o Estado contém a série e o grupo, ou melhor, o Estado vive o conflito constante de retorno à serialidade. (MARQUES, p. 75).

Não é a intenção aqui discutir o conceito de Estado, mas, sim, destacar que Sartre (1960, p. 608-614) refere-se ao Estado como uma unidade soberana que tenta unificar todas as instituições e também mediá-las, pois existem conflitos constantes que podem dissolver estas instituições, conforme já foi apresentado e, assim, o poder soberano de unificação do Estado tenta combater esta dissolução.

Capítulo 3

JEAN-PAUL SARTRE E PAULO FREIRE: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Até agora, foram apresentados conceitos sartreanos que definem as instituições e suas *práxis*, bem como a possibilidade de exercer a autonomia neste contexto.

A seguir serão apresentadas algumas aproximações entre Jean- Paul Sartre e Paulo Freire com a finalidade de mostrar a pertinência de se estudar Sartre para compreender melhor Paulo Freire, e fazer uma transição para os capítulos seguintes.

Sartre vivenciou de forma intensa o limite humano no contexto da II Guerra Mundial⁷⁰, tendo sido, inclusive, preso em campo de concentração. Freire estrutura seus princípios teóricos nos anos a seguir a 1960, em pleno contexto das ditaduras militares latino-americanas, sendo preso e exilado⁷¹. (MOREIRA; ROSA, 2014, p. 410). As teorias de ambos foram elaboradas a partir de um contexto social muito próximo, possuindo uma origem comum e inquietante. Muito provavelmente Freire leu Sartre, intelectual já bastante conhecido nesta época.

Antes de entrar na discussão da autonomia sartreana no contexto da instituição educacional, momento em que é incluída a educação libertadora de Paulo Freire, torna-se necessário apresentar alguns aspectos teóricos que aproximam esses autores e que mostram a pertinência de se estudar Sartre para compreender melhor Paulo Freire.

⁷⁰ Segundo Spohr (2016, p. 62), Sartre refere-se à guerra como a motivadora da passagem da sua vida de juventude à vida adulta. Assim, a experiência da guerra divide sua vida em dois momentos: o momento do individualismo, anterior à guerra, e o momento em que ele sentiu que era um ser social. Este momento é relatado por ele mesmo quando recebe o convite para participar de uma mobilização social. Mas ele percebeu que era obrigado a ir onde não queria com pessoas que não conhecia. A relação de Sartre com a sociedade era metafísica, quando ele escreve *A Náusea*, e após a guerra escreve a *Crítica da Razão Dialética*, numa perspectiva mais material. (SPOHR, 2016, p. 63). Onde já situa o indivíduo no contexto das relações humanas.

⁷¹ Paulo Freire foi preso e posteriormente obrigado a partir para o exílio porque apresentou uma proposta educativo-ético-antropológica desafiadora, segundo a qual, o analfabeto, lendo a palavra, lesse o mundo. Isto é, expôs à sociedade brasileira e posteriormente a outros países um caminho político-educacional que, pela conscientização, possibilitava aos analfabetos alcançarem a sua autonomia, a sua libertação, e assim, resgatava a sua humanidade roubada. (MOREIRA, 2013, p. 24-25).

3.1 Uma abordagem da filosofia de Sartre como fundamento filosófico da teoria educacional de Freire

Todo conhecimento traz nas suas raízes alguma base filosófica. Conhecer esta base filosófica ajudará a compreender e aprofundar o conhecimento, seja ele de que área for. No campo da educação não é diferente. Para aprofundar o conhecimento com relação aos conceitos e teorias educacionais, é necessário buscar os seus pressupostos filosóficos. Dessa forma, a filosofia possibilita uma maior compreensão das teorias educacionais.

Além disso, as mais variadas teorias, sejam elas do campo filosófico ou educacional, propõem sempre algo novo com relação à teoria ou contexto existencial presente. Trazem em si uma proposta de transformação da realidade, fazendo uma crítica do presente com vista a um ideal que, por vezes, é possível de ser realizado.

Sartre (1960, p. 16), propõe uma nova perspectiva filosófica, dizendo que, à primeira vista, a filosofia parece ser algo apenas contemplativo mas, na realidade, toda filosofia é prática e o seu método, uma arma política e social. É uma arma política porque nunca se apresenta como uma coisa inerte, nem como uma unidade passiva, e nem mesmo como um saber fechado. Ela é o movimento social que age sobre o futuro. Esse agir é uma totalização concreta que se caracteriza como um método de investigação e de explicação. Nela está imbuída a *práxis* que a sustenta e que a transforma e, assim, as massas, por meio dela, podem chegar à sua emancipação.

Sartre (1960, p. 17) referindo-se àqueles filósofos que julgam ser os porta-vozes mais fiéis dos filósofos anteriores ao seu contexto, diz que, mesmo que se pretenda apenas repetir suas teorias, ao serem expressos por estes, os pensamentos são transformados, pois os métodos modificam-se, porque são aplicados a objetos novos. Se isso não ocorre, os motivos podem ser dois: o primeiro pode ser que a filosofia já esteja morta e o segundo, que ela esteja em crise. O primeiro caso, é comparado a uma demolição de um edifício condenado e, o segundo, é uma expressão de uma crise social e seu imobilismo é condicionado pelas contradições que dilaceram a sociedade. Assim, Sartre (1960, p.17) exemplifica dizendo que, mesmo que alguns *experts* tivessem o interesse de efetuar uma revisão da filosofia anterior ao seu contexto, esta não passaria de uma mistificação idealista e sem alcance real: é o próprio

movimento da história, é a luta dos homens em todos os níveis de atividade humana que libertarão o pensamento cativo e isso permite alcançar o seu desenvolvimento pleno.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que a filosofia tem a tarefa de libertar o ser humano do pensamento cativo. Foi assim e sempre será no decorrer da história.

Podemos compreender a história, na concepção sartreana - a partir de alguns conceitos já apresentados no capítulo 02 desta investigação - levando em consideração a passividade dos indivíduos em série (alienação), a atividade dos indivíduos em grupo (totalização recíproca ou o grupo como mediador de todas as relações), a instabilidade dessa fusão e a recaída na atomização por via do terror e da hierarquia.

Sartre recusa tanto a sobrevivência do indivíduo isolado quanto a universalidade real da estrutura grupal. No limite, há apenas a fusão no momento da ação. Quando se trata de consolidar resultados da ação histórica, pela institucionalização do grupo, o que parece acontecer é que o grupo não resiste a essa reprodução daquilo a que ele se opôs: a constituição da autoridade, com a consequente perda da reciprocidade das liberdades. Renasce a contradição e a dicotomia entre atividade e passividade, como se o grupo não fosse capaz de manter a legitimidade histórica da sua existência fora do estado de fusão. Ora, como diz H. Védrine, não se toma a Bastilha todo dia. E o dia seguinte ao da revolução já é sempre o da contra-revolução. (SILVA, 2004, p. 35).

A história é assim entendida, como atividade e passividade. Assim como, para a realidade humana, não podemos representar a essência como precedendo a existência, o mesmo vale para a História. Não se pode representar a história senão no entremeio dos atos que a constituem. A história é o fazer-se histórico do existente. Silva (2004, p. 32) diz que, para Sartre, a História é sempre outra que não ela mesma. Mesmo a verdade que se diz sobre ela é falsa por incompletude, pois, desde que a digamos, já é outra.

Então, a inteligibilidade da história, nesta perspectiva, consiste na possibilidade de se pensar a totalidade sem dissolver as oposições, sem conciliar as contradições e sem anular a negação. Na *Crítica da Razão Dialética*, o conhecimento antropológico histórico é definido como unificação sintética, mas cuidadosamente diferenciado de uma síntese acabada. (SILVA, 2004, p. 35).

Neste âmbito, o ato humano é também situado numa totalidade que nunca está fechada, já que a totalização não pode ser compreendida como um todo pronto, mas como um

processo aberto. E a liberdade, neste contexto, não aparece apenas como fundamento e finalidade, no sentido de marcos fixos no início e no fim de uma trajetória, mas como libertação que, no limite, é ação de constituir-se a si mesmo e apropriar-se do mundo. Como esta ação nunca será inteiramente realizada, isto é, totalizada, a libertação é um processo necessariamente inacabado de totalização e isso vale tanto para o projeto existencial do indivíduo, quanto para a história na dimensão coletiva de busca de realização da humanidade.

Se a história é totalização e a ação humana também o é, a educação, para ser eficaz, deve levar em conta essa especificidade humana e histórica. A educação é um dos campos do conhecimento em que o pensamento filosófico se faz presente, como base ou como o seu fundamento, ou ainda como questionamento das realidades educacionais.

Conforme escrevemos em trabalho anterior (Moreira, 2013, p. 59), Paulo Freire indaga a realidade educacional do seu contexto existencial, que, no seu entender, era massificadora. Pode-se dizer que esta educação era baseada numa concepção de totalidade, da história e das ações humanas. Mas sob a ação da educação problematizadora, poderá ajudar-se o educando a chegar à conscientização, por meio do diálogo, onde todos os que participarem dela terão a possibilidade de sua própria libertação. Dessa forma, as mudanças significativas na vida do indivíduo que passa a ser sujeito, só serão possíveis após a libertação. Este processo de libertação só será possível porque parte da totalização da ação humana e da história. Se a libertação é vista como processo, a sua base só poderá ser a totalização, pois a totalidade parte do pressuposto de um produto fechado, não contendo abertura para a libertação.

Na perspectiva sartreana, a libertação só é possível, porque o indivíduo possui a possibilidade permanente de dissolver a série. No entanto, a luta de classes é produzida pelo estatuto serial e prático-inerte. É possível compreender a libertação das massas nesta perspectiva. Sartre (1960, p. 644) refere-se às classes sociais enquanto estas se definem no âmbito de um regime de exploração. O ser-de-classe, no caso da classe operária, se define pela serialidade de impotência, enquanto esta é qualificada e determinada por exigências prático-inertes:

[...] la relation première et négative de l'ouvrier à la machine (non-possession), la mystification du libre-contrat et le travail devenant force ennemie pour le travailleur, à partir du système du salariat et du processus capitaliste, tout cela se réalise dans le milieu de la dispersion sérielle et des

*réciprocités antagonistiques sur le marché du travail.*⁷² (SARTRE, 1960, p. 644).

O mercado de trabalho é direcionado pela instituição que, para se legitimar, necessita fazer uso da serialidade⁷³ sobre os seus indivíduos institucionalizados. No entanto, tal forma de desfazer-se de si implica um trabalho sobre si, um trabalho da própria liberdade singular para recusar o que lhe é próprio em prol da liberdade do Outro que ela atualiza. A alienação aparece neste nível como a vida do Outro que se realiza por intermédio de minha própria vida, como uma forma de obediência na serialidade, quer dizer, como obediência mediada pela *práxis* coletiva de meus vizinhos, que também obedecem e, por isso, condicionam minha obediência como impotência. Isso acarretará a necessidade do processo de conscientização para a libertação destes indivíduos que, neste momento, estão inseridos no processo de alienação. Se a alienação pode ser vista enquanto processo, significa que ora ela se efetiva, ora se dissolve, é um processo dialético, que também parte do princípio de totalização.

A inteligibilidade dialética mostra que a *práxis* se transforma, quando os indivíduos passam da série ao grupo, da alienação e passividade à fusão e liberdade. Além disso, mostra que a fusão se dissipa numa espécie de dialética regressiva em que a fusão das liberdades recai na série das alienações. E tanto quanto possamos saber, isso sempre acontece. Portanto, se a fusão revolucionária das liberdades recíprocas pode representar o ponto mais alto do projeto histórico, esse projeto está destinado ao fracasso - e disso se encarrega a própria continuidade da *práxis* quando tenta reter as conquistas históricas. (SILVA, 2004, p. 36).

Neste sentido, o processo existencial do sujeito e o processo histórico são considerados o resultado da atuação do Em-si (enquanto objetividade) e do Para-si (enquanto

⁷² [...] a relação primeira e negativa do operário com a máquina (não-posseção), a mistificação do contrato livre e o trabalho que se tornam forças inimigas para o *trabalhador*, a partir do sistema do salariado e do processo capitalista, tudo isso se realiza no meio da dispersão serial e das reciprocidades antagonísticas sobre o mercado de trabalho. [itálico do autor] (SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 755).

⁷³ Na serialidade, conforme já foi mencionado no capítulo 02, torna-se necessário cada trabalhador institucionalizado desfazer-se de sua própria liberdade em proveito da eficiência inerte da burocracia, sendo o caráter serial do processo encontrado no fato de todos fazerem o mesmo e, portanto, passarem a se comportar serialmente.

subjetividade) como a sua condição. A ideia de referir-se a processo destina-se a enfatizar o inacabamento tanto da história, quanto do sujeito.

Assim, a ontologia fenomenológica, ao desvendar o ser do Para-si e as suas condutas, funda a única antropologia capaz de fazer convergir os dois aspectos da auto-constituição do existente: o processo existencial e o processo histórico. A partir dessas duas perspectivas e em cada uma delas há de se considerar a relação dialética entre subjetividade e objetividade. (SILVA, 2004, p. 26).

Pode-se compreender, nesta perspectiva, segundo Moreira (2013, p. 41-44), que Freire (1996, p. 21-22) propõe uma abordagem da educação que mostra o inacabamento do conhecimento, do ser humano e da história quando trata do conceito de “ser mais”. Donde os sujeitos poderão se fazer e refazer o mundo. A consciência não está separada do mundo, ao contrário, está baseada na relação da consciência com o mundo. É um compromisso histórico, é consciência histórica. Há aqui uma aproximação na perspectiva sartreana do que seja a consciência, onde esta é sempre consciência de alguma coisa: sozinha ela não é nada. Mas, o que está na consciência é sempre um objeto pronto, já dado. Se não fosse assim, não se poderia falar dele.

O processo de conscientização tem o objetivo de libertar o indivíduo da sua condição de alienação. A libertação desta condição, neste sentido, se for vista como um objetivo que se quer alcançar, pode ser considerada um produto já pronto e fechado. Mas, quando Freire (1996, p. 21-22) trata do conceito do “ser mais”, pressupõe o inacabamento do ser humano que, na perspectiva sartreana, se fundamenta na ação da libertação como totalização e, não, na ideia de totalidade. A libertação é, assim, vista, enquanto processo.

A liberdade em Sartre (1943, p. 477-601) pode ser vista como a consciência de uma parte subjetiva do indivíduo, representada pelo Para-si, que é aquilo que ainda não é, mas que será. Ser aquilo que não é só é possível por meio da liberdade. Neste contexto, é necessário que o indivíduo faça suas escolhas. Freire (1967, p. 101-122) refere-se ao processo de libertação, mostrando como o indivíduo poderá fazer escolhas conscientes. Este processo é possível por meio da conscientização.

Freire (1996, p. 28-29) mostra a necessidade de se partir da realidade existencial do indivíduo que, ao se inserir no processo de conscientização, para a sua libertação, se tornará

sujeito de suas ações que, para o autor, é a vivência da autonomia. Esta realidade pode ser explicada por meio do Em-si de Sartre, que o autor define como aquilo que é; ou melhor, aquilo que já está pronto. Nesta perspectiva, o Para-si é o responsável pelo movimento de superação do Em-si no sentido do processo de libertação. Então, os sujeitos podem ser autônomos porque o Para-si possibilita tal vivência.

O homem está condenado a ser livre, diz Sartre, a cada ato revela-se como um ser que elege a si e ao mundo, mesmo quando essa eleição não é vivida como tal; e será aquilo que fizer de si, o resultado de suas escolhas no mundo; então, a liberdade é sua condição ontológica. Tal condição torna-se possível pela dimensão transfenomênica do sujeito, qual seja, a consciência como intencionalidade. A educação libertadora se faz a partir da conscientização, diz Freire, no sentido de uma busca pelo homem de sua inserção no mundo; a liberdade é a vocação ontológica de “ser mais”, e qualquer situação que impeça o homem de realizar esta possibilidade será vista como opressão, uma situação a ser superada. (MOREIRA; ROSA, 2014, p. 411).

O homem está condenado a ser livre e o ato de escolher é inevitável. Esta é uma afirmação que se torna repetitiva quando a ideia é tratar do conceito de liberdade para Sartre (1943, p. 477-601). Mas, neste contexto, é necessário retomar esta ideia sartreana para compreender que, quando Freire (1996, p. 21-22) apresenta o conceito do “ser mais” - conforme já foi apresentado neste capítulo - pode-se entendê-lo nesta mesma perspectiva sartreana. O “ser mais” é possibilidade constante, por isso é liberdade. No campo dos possíveis, as escolhas são os degraus para alcançar aquilo que ainda não se tem.

Se partirmos do pressuposto de que o que existe é a totalização das ações e não a totalidade, não seria possível alcançar, na totalidade, o que ainda não se tem. Mas, aqui parece ser uma afirmação muito pessimista e que parece contradizer os conceitos centrais discutidos até o momento nesta investigação: liberdade e autonomia. A liberdade é justamente a possibilidade de ser autônomo, já que a mesma é uma condição *a priori* da autonomia. Então a liberdade é inevitável e a autonomia, uma conquista do sujeito, ou seja, aprende-se a ser autônomo, conforme apresentado no capítulo 1 desta investigação.

Neste contexto, interferências na realidade são comuns e necessárias. É preciso ultrapassar a situação presente em busca dos objetivos futuros e que, quando estes forem

presentes, poderão se tornar novamente obstáculos ou uma oportunidade, para mais uma vez, conquistar o objetivo futuro. Este é um ciclo dialético.

3.2 Educação como Prática da Liberdade: uma análise à luz de alguns aspectos na filosofia de Sartre

Analizamos, a seguir, alguns trechos do livro *Educação como Prática da Liberdade* de Paulo Freire (1967), onde são visíveis os aspectos que acabamos de mencionar. A escolha deste livro se deu pelo fato de esta obra de Freire (1967) contemplar a situação da educação no contexto em que o autor vivia, abordando a educação e a política, a sociedade em transição (saindo de um contexto fechado em busca da democracia) e, ainda, educação *versus* massificação e, em seguida, a educação e a conscientização. Este último tópico aponta a necessidade da conscientização no processo de libertação dos sujeitos.

O objetivo da análise dos trechos é mostrar a pertinência de se estudar Sartre (1943; 1960) para compreender melhor Paulo Freire (1967; 1970; 1980; 1996) e, assim, fazer uma transição aos capítulos seguintes desta investigação, que tem por intenção tratar da educação libertadora de Paulo Freire, a partir da fundamentação em Sartre.

O primeiro trecho apresentado, mostra que Freire (1967, p. 41) parte da ideia de que o homem é construtor da sua história e encontra-se inserido na dinâmica da história. A sua realidade é mutável e, por isto, não está restrito a um ‘hoje’ permanente que o esmaga.

Não há historicidade do gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional — um hoje constante, de que não tem consciência. O homem existe — *existere* — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha se nele. Temporaliza-se. [itálicos do autor] (FREIRE, 1967, p. 41).

A partir desta concepção do ser humano, Paulo Freire (1967, p. 39-64) refere-se à sociedade brasileira, que estava em transição, e, a partir daí, diz que esta sociedade mutável deveria ter uma educação que acompanhasse sua dinâmica:

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade. (FREIRE, 1967, p. 90).

Freire (1967, p. 90) refere-se à transividade do ser humano, bem como à transividade da sociedade. Tanto o ser humano, quanto a sociedade têm uma história. E, na perspectiva sartreana, esta história é também transividade. A história é o conjunto dos atos que a constituem, por isso ela é atividade, e não passividade: é o fazer-se histórico do existente. O existente pode ser entendido como o ser humano que está inserido neste movimento, movimento em que se incluem seus atos. A história é transividade porque o ser humano é compreendido, nesta perspectiva, como dotado do Para-si e do Em-si.⁷⁴

A conscientização da transividade (se é conscientizar, significa que o ser humano já é transividade, pois só se conscientiza de algo que já se pressupõe existir), proposta no trecho acima, aparece como uma necessidade do ser humano de sair da posição da serialidade sartreana, se percebendo enquanto sujeito questionador das posições quietistas que massificam o homem no mundo técnico. Mas, antes disto, é preciso que o ser humano se perceba numa posição quietista e inerte para ter posições questionadoras. É necessário ter a consciência de que está sendo visto como um objeto ou, ainda, como o Em-si; mas, este Em-si deverá ser o ponto de partida para as posições questionadoras que aparecem como uma possibilidade do Para-si, que é movimento, liberdade (e possui a mudança como uma das suas características). Este é o movimento interior ao sujeito que o conduzirá para uma educação para a libertação⁷⁵.

A serialidade é apontada por Freire (1967, p. 89) como a organização do trabalho que massifica o homem:

⁷⁴ O Em-si e o Para-si já foram abordados no capítulo 1 desta investigação. O Em-si como o aquilo que é o que é, e o Para-si como a possibilidade de ser o que ainda não é. Mas ambos encontram-se num movimento dialético.

⁷⁵ A Educação para a libertação enquanto uma proposta de educação em todo o projeto pedagógico de Paulo Freire, e não apenas em uma única obra, é tratada detalhadamente no capítulo 5 desta investigação, momento que é incluído a prática pedagógica nesta discussão.

A produção em série, como organização de trabalho humano é, possivelmente, dos mais instrumentais fatores de massificação do homem no mundo altamente técnico atual. Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, “domestica-o”. Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. Ingênuo. Daí, a sua grande contradição: a ampliação das esferas de participação e o perigo de esta ampliação sofrer distorção com a limitação da criticidade, pelo especialismo exagerado na produção em série. A solução, na verdade, não pode estar na defesa de formas antiquadas e inadequadas ao mundo de hoje, mas na aceitação da realidade e na solução objetiva de seus problemas. Nem pode estar na nutrição de um pessimismo ingênuo e no horror à máquina, mas na humanização do homem. (FREIRE, 1967, p. 89).

Humanizar o homem parece ser uma afirmação contraditória, já que o mesmo é um ser humano, que, à primeira vista, parece já ser humanizado. Mas, quando dizemos ser humano, significa que ele está sendo humano o tempo todo. Então, podemos compreender este fato também como um processo. Humanizar, no sentido apresentado no trecho acima, tem o objetivo de desvincular o ser humano da posição serial, que é passiva, para uma posição ativa. Este é um processo interior ao sujeito, que lhe possibilitará sair da sua posição de indivíduo. A posição ativa do sujeito é possível por meio da sua *práxis* que se transforma, quando os indivíduos passam da série ao grupo, da alienação e passividade à fusão e liberdade.

Note-se, mais uma vez, no trecho a seguir, que o autor propõe uma educação que saísse do padrão serial:

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. (FREIRE, 1967, p. 93).

Esta seria uma posição ativa do sujeito, que é também uma posição política. E assim, passará a reivindicar melhores condições existenciais:

Cada vez mais nos convencíamos ontem e estamos convencidos hoje de que, para tal, teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez

maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. [itálicos do autor] (FREIRE, 1967, p. 92).

Uma posição ativa, nesta perspectiva, seria possuir responsabilidade social e participação efetiva em todos os âmbitos da vida do sujeito.

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraiza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento. (FREIRE, 1967, p. 41-42).

Note-se que o autor apresenta a acomodação e o ajustamento do ser humano como seu desenraizamento. Se esta é uma condição de desenraizamento, significa que o enraizamento do ser humano não é acomodação e ajustamento. Então o seu enraizamento é liberdade, é atividade, é ação, pois ao se integrar ao seu contexto, o ser humano não vai estar apenas nele, mas com ele. A massificação é o desenraizamento, a posição que acomoda e ajusta. A conscientização, neste caso, se dá quando o ser humano percebe que a sua posição inicial é de liberdade e atividade e que a posição de ajustamento e acomodação foi-lhe imposta, por meio da serialidade. Mas, este é um movimento dialético, ora enraizamento, ora desenraizamento. É totalização e, quando se torna totalidade, esta é apenas um momento que compõe o processo de totalização. É um movimento individual do sujeito que, ao mesmo tempo, encontra-se na história que também é este movimento.

É nesta perspectiva de construção permanente e movimento que a autonomia foi tratada nos capítulos 1 e 2 desta investigação. A seguir a autonomia será pensada no contexto da instituição educacional e, posteriormente, no capítulo 5, a análise será centrada especificamente na prática pedagógica a fim de mostrar que esta contribui para o desenvolvimento da autonomia

Capítulo 4

A AUTONOMIA NO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

Antes de abordar a autonomia no contexto da instituição educacional, é necessário apresentar quais serão os conceitos sartreanos aplicados neste âmbito. Por isso, a seguir será retomado resumidamente o conceito de instituição tal como o apresenta Sartre (1960, p. 381-552), a fim de indicar os conceitos periféricos que explicam este conceito e que serão utilizados a partir de agora. Posteriormente, serão acrescentados conceitos relativos à educação, especificamente de Paulo Freire, um de seus teóricos brasileiros.

Foi possível perceber no capítulo anterior que a instituição, para Sartre (1960, p. 381-552), é uma consequência de uma construção histórica e cultural, que tem a sua raiz na concepção dialética das ações individuais em detrimento das ações coletivas. A práxis da instituição é a práxis organizada, onde cada indivíduo recebe uma função específica que, por meio de um soberano, ou ainda, por meio de uma hierarquia soberana, deverá ser unificada com vista a uma *práxis* comum que leve à concretização do objetivo comum da instituição. Mas com a *práxis* organizada, a instituição passa a viver um conflito constante: necessita de uma *práxis* comum e indivisível e, ao mesmo tempo, necessita das funções que só são possíveis por meio da divisão das tarefas, o que leva a uma dissolução da reciprocidade entre todos e, assim, os subgrupos são formados, e o que existe é uma reciprocidade entre os subgrupos.

As relações interpessoais, neste contexto, são relações de homens institucionalizados, onde não existe mais a singularidade dos indivíduos, mas, sim, o indivíduo comum. Este indivíduo comum diz respeito ao indivíduo inserido no grupo que, por seu livre juramento, está comprometido com todos os indivíduos por meio da *práxis* comum; mas que, agora, é organizada, pois ele recebeu uma função, tem tarefas a executar por meio da sua *práxis* individual. Note-se que a *práxis* comum só se realiza por meio das *práxis* individuais. A função é uma relação das ações individuais com o objetivo transcendente, uma concepção dialética da transcendência-imanência. Assim, cada indivíduo despoja-se da sua liberdade em benefício da eficácia inerte da instituição. A liberdade individual e singular passa a ser a

liberdade comum, que é representada pelo soberano, o mediador único e insuperável da instituição (ou o seu correspondente, que exerce o cargo maior nesta instituição).

Mas nem todas as ações inovadoras, nem todo o processo de mudança são ordens específicas do soberano. Estas mudanças podem partir de qualquer um dos indivíduos comuns, mas devem ser direcionadas ao seu soberano que, por sua vez, analisa com vista ao objetivo comum da instituição e que, em seguida, deverá orientar todos os membros no sentido de que a mudança seja efetivada. Estes indivíduos comuns que propõem modificações são aqueles que possuem a liberdade criadora, interiorizam a multiplicidade individual e os padrões normativos, desempenham suas funções e superam o comando recebido, ou seja, a lei do estrangeiro.

Pode-se dizer que esta vivência é o exercício da autonomia, que é este movimento individual e interior do sujeito a partir da sua condição exterior e dos princípios *a priori* que possibilitam a construção da autonomia conforme apresentado no capítulo 1. O produto deste movimento de superação rumo à ação torna-se material, para ser superado em momentos posteriores por outros indivíduos, em outro contexto e época. Mas pode ser que os mesmos indivíduos participem novamente do movimento de superação. Em geral, não há como prever o momento de um novo movimento, bem como a concretização de uma nova mudança.

Assim, pode-se entender que a instituição é um material inerte, é a base moral do homem institucionalizado e que pertence ao domínio do Em-si, diferentemente do Em-si representado por uma pedra, por exemplo, pois esta não pode sofrer mudanças no seu interior, não é sujeito, é apenas objeto e será sempre um objeto, que poderá sofrer alterações se houver a intervenção de um sujeito. Com relação ao Em-si, que se refere à instituição, as mudanças serão sempre possíveis, pois os membros envolvidos, ou seja, os indivíduos institucionalizados, possuem também o domínio do Para-si (que é uma condição *a priori* para o exercício da autonomia) e é aqui que a possibilidade da mudança está inserida.

O método progressivo-regressivo apresentado por Sartre (1960, p. 60-111) tem em vista que, no presente, volta-se ao passado, para projetar o futuro. É um reconhecimento do saber acumulado pela humanidade que pode ser transmitido aos indivíduos em diferentes formas: por meio de informações, conhecimento ou mesmo por um padrão normativo. A partir do seu conhecimento e da sua interiorização, poderá ser ultrapassado e, por meio da *práxis*, é possível modificar a realidade, com vista a uma finalidade, podendo esta ser individual, ou mesmo coletiva. Mais uma vez, nota-se que a interiorização da lei do

estrangeiro, que é a lei do Outro que não sou eu - podendo ser também a apreensão do conhecimento - possibilita a superação do mesmo e, assim, o exercício da autonomia.

Este resultado da superação do conhecimento anterior, que vem a ser uma criação nova, se petrifica ao se institucionalizar e aparece aos indivíduos do presente como uma base moral imposta e rigorosa, como material inerte, como material do domínio do Em-si mas, sempre, com a possibilidade da mudança por meio do Para-si, que é livre. Abre-se aqui novamente a possibilidade do surgimento de algo novo e que, mais uma vez, com o tempo, se tornará novamente material inerte, petrificado. É um ciclo dialético de superação e criação, ou ainda, um ciclo dialético onde a autonomia se faz presente.

Nesta perspectiva sartreana abre-se a ideia de que as instituições são criadas pelo homem e para o homem a fim de satisfazer as suas necessidades. Segundo Saviani (p. 28-29) não são todas as necessidades mas, sim, as necessidades permanentes. Por isso as instituições são permanentes, perduram no tempo, são consideradas algo material, já dado. São criadas pelo indivíduo para permanecer, mas também têm o seu caráter transitório.

Saviani (p. 28) diz que o próprio conceito de instituição encontra-se imbuída do conceito de instituição educacional, ao apresentar uma variação de significados que podem ser agrupados em quatro acepções: “1. Disposição; plano; arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina.” (TORRINHA, 1945, p. 434 *apud* SAVIANI, p. 28). A ideia destas significações pressupõe uma *práxis* organizada. Na primeira, a ideia é de organizar, planejar, ter um método e, ainda, articular o que estava disperso. Articular o que estava disperso é uma necessidade da instituição, apontada por Sartre (1960, p. 587), para que esta não se dissolva diante de uma dispersão de seus membros. Para que a articulação seja possível, faz-se necessária uma autoridade soberana, na tentativa da unificação e, não, da dispersão. A segunda, pressupõe que a instituição possa instruir, ensinar, possibilitar educação aos seus indivíduos institucionalizados. Note-se que este ensinar seria o ensinar a lei do estrangeiro, ou seja, a transmissão dos padrões normativos da instituição aos seus membros. A terceira, está relacionada diretamente à ideia da formação e criação. Leva-se em conta a instituição como formadora de indivíduos institucionalizados, onde o papel da instituição é formar seus indivíduos para que exerçam suas funções na direção do objetivo comum. Mas prevê ainda a criação e, conforme já foi dito, a criação de novas ideias nem sempre partirá do soberano mas, sim, daquele que, pela interiorização da orientação tal como é exigida na sua função, transforma-a, exercendo a sua liberdade criadora,

tal como já foi dito. E, por último, na quarta significação, temos a ideia de método, seita, sistema e, ainda, escola. A proposta desta significação já pode ser considerada uma unificação e/ou coesão das *práxis* individuais por meio da *práxis* organizada.

Finalmente, a quarta acepção retém a idéia de coesão, de aglutinação em torno de determinados procedimentos (método); de determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema); de certas idéias compartilhadas (escola, aqui, no sentido de um grupo de indivíduos reunidos em torno de um mestre ou orientação teórica, como nas expressões “escola filosófica”, “escola de Frankfurt”, “escola dos Annales”); de uma crença e rituais comuns (seita); ou de um conjunto coerente de idéias que orientam a conduta (doutrina). (SAVIANI, p. 28).

Portanto, após estas elucidações de Saviani (p. 28-29), percebe-se claramente a ideia de instituição educacional embutida no próprio conceito de instituição, tanto na significação dos termos em latim, como nas ideias sartreanas. Mas, e os indivíduos institucionalizados da instituição educacional? Quem são estes indivíduos comuns? Como ocorrem estas relações institucionalizadas, e como estes indivíduos comuns podem exercer a autonomia neste contexto?

Como indivíduos comuns, na instituição educacional, temos os professores, alunos, diretores, supervisores, o bibliotecário, os auxiliares de serviços gerais, etc. A família tem uma dimensão fundamental para a instituição educacional e também para todas as instituições em geral. É importante mencioná-la aqui, pois esta tem a função da educação primária ou, ainda, da educação espontânea, conforme apresenta Saviani (p.29), mas não será abordada especificamente neste trabalho. Cada agrupamento citado acima é denominado pela sua função específica: a função de ser professor, a função de ser aluno, a função de ser diretor, etc. Estas funções têm suas atribuições específicas, que correspondem às tarefas que cada um deverá desempenhar.

Primeiro, é necessário referir-se novamente à ideia destacada por Sartre (1960, p. 608-614) de que a soberania unificadora de todas as instituições é o Estado. Então, o soberano da instituição educacional tem o papel de fazer a mediação da sua instituição com o Estado. Note-se que o soberano é também um institucionalizado, diante da ideia de que ele também tem suas atribuições. A soberania é vista como tendo uma hierarquia, como por exemplo: a instituição educacional brasileira, representada pelo Ministério da Educação (MEC); o estado de Minas Gerais, representado pela Secretaria de Educação (SEE), a cidade de Divinópolis,

pela Secretaria Municipal da Educação (SEMED). A hierarquia da soberania, no caso da SEMED, é composta pela chefia imediata, que são os diretores: administrativo e o pedagógico, abaixo da equipe da direção; o supervisor e depois os professores e demais funcionários da administração e serviços gerais. Os alunos estão no final desta hierarquia, pois eles são os sujeitos-objetos que deverão interiorizar os conhecimentos e as normas educacionais, eles são o centro deste processo. Acima da direção, tem-se a Secretaria Municipal de Educação, e ainda acima desta tem-se a Secretaria Estadual de Educação, e por fim o Ministério da Educação, conforme exposto acima. Além disso, esta hierarquia é composta também pelos conselhos de cada esfera, Municipal, Estadual e Nacional. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional do Brasil - LDB – (BRASIL, 1996) prevê a organização das funções específicas de cada instância ou seja, como deve ser a *práxis* organizada neste âmbito. Mas o interesse neste momento é apenas a instituição educacional, o contexto que lida diretamente com o processo educativo e o envolvimento dos indivíduos institucionalizados, neste caso, a escola.

A *práxis* organizada no espaço da instituição educacional, assim como muitas outras instituições, tem uma dimensão firme, disciplinadora e rígida. Além das funções e atribuições específicas de cada agrupamento dos indivíduos comuns, a mesma tem a sua rotina alicerçada nos processos Municipais, Estaduais e Federais, no caso da instituição educacional brasileira. As funções específicas dificultam a reciprocidade de todos, pois há uma valorização da alteridade, onde os indivíduos comuns se inserem numa serialidade funcional e aí há o perigo da serialidade individual, onde o que existe são padrões de comportamento, fundados em sentimentos e pensamentos petrificados e apenas um interesse comum, que é diferente do projeto comum. Faz-se necessário lembrar aqui o exemplo do ônibus, onde todos possuem apenas o interesse comum: tomar o ônibus e seguir para o seu destino. Na serialidade individual, conforme já foi apresentado anteriormente no capítulo 2, não existe reciprocidade, apenas a repetição mecânica das ações. Na serialidade funcional o que conta é o projeto comum, pois a serialidade individual se dissolve e se inicia a formação dos grupos, onde existe um soberano que, por meio da sua ação unificadora, tenta combater a serialidade individual e direcionar seus membros ao projeto comum. No projeto comum pressupõe-se o envolvimento de todos, bem como a sua participação no resultado final, ou seja, no objetivo comum. O objetivo da instituição deve ser também o objetivo dos indivíduos institucionalizados.

No âmbito educacional o aluno pode ser visto como um indivíduo institucionalizado, no que diz respeito ao projeto comum da instituição educacional, que é fazer com que os alunos aprendam. Este objetivo deve ser o mesmo de todos os alunos “estou na escola para aprender”, ou seja, para ser educado dentro dos padrões normativos da instituição educacional, ou, ainda, da escola. Sabe-se que nem sempre o projeto comum da instituição está em consonância com o projeto comum de todos os seus membros, professor, alunos, etc. Esta consciência do projeto comum não ocorre ao mesmo tempo para todos, por isso a necessidade da soberania, neste caso, da equipe da direção (administrativa e pedagógica) na tentativa de unificação das *práxis* individuais rumo à *práxis* comum. Caso a soberania não seja eficaz, o que ocorre é a dissolução do projeto comum.

Mas é possível pensar, também, na ideia de que a instituição educacional é a mediação entre o Em-si (o padrão normativo, os costumes, os hábitos já existentes, os conteúdos formais, ou seja, o concreto no interior da instituição) e a autonomia de cada indivíduo institucionalizado. Porque esta tem o papel de transmitir o saber já existente e, ao mesmo tempo, valorar a liberdade criativa. As ideias que podem vir a ser a resolução dos conflitos e problemas neste contexto nem sempre serão uma produção do soberano, da direção escolar, visto que poderão partir de qualquer um dos membros institucionalizados, até mesmo do aluno, que é o foco (ou pelo menos deve ser) da instituição educacional. Portanto, uma multiplicidade de autonomias comprometidas com este contexto faz com que as decisões da instituição sejam sólidas, tenham caráter efetivo.

A instituição é uma forma que o homem cria ao tentar superar a escassez, para resolver os problemas que a natureza proporciona; fugir dos constrangimentos da natureza e assim conseguir seus objetivos. Mas, estando já cristalizada esta forma, o homem revolta-se contra ela (porque é livre e autônomo) e, assim, propõe novos modelos, novos padrões que um dia também serão cristalizados e se tornarão um material Em-si, podendo ser questionado novamente. A realidade é este ciclo. E como este ciclo ocorre no âmbito educacional?

Sendo a instituição educacional um espaço de relações de indivíduos, nesse sentido cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como instituição social ela tem tanto contribuído para a manutenção, quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. Neste foco, ela seria um espaço para a aprendizagem da autonomia, sendo que a mesma encontra-se inserida nesta visão transformadora da realidade. Segundo Magalhães (p. 124), como ela é

uma instituição social, ela depende da sociedade e, para mudar, depende também da relação que mantém com outras instituições: escolas, as famílias, etc, aprendendo em rede, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população.

As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante. (MAGALHÃES, p. 124).

Note-se que a instituição é viva, pois é composta por pessoas; por isso os conflitos serão constantes entre os indivíduos institucionalizados, no que se refere à liberdade, criatividade, consciência crítica e até mesmo à autonomia frente às normas educativas no âmbito da instituição educacional. Conforme já foi dito no início deste capítulo, a ideia do conflito nas relações entre as pessoas existe e é comum, uma vez que o olhar do Outro reduz o indivíduo à facticidade, a objeto, inibindo a sua subjetividade: assim, o que prevalece é o domínio do Em-si, o que leva à sensação de perda da sua transcendência e da possibilidade de exercer a autonomia. Mas como o indivíduo é também Para-si, possibilidade constante e tem, como princípio realizante da ação, a sua liberdade, poderá recuperar a sua transcendência a qualquer momento. O conflito reside nesta tentativa de recuperar a transcendência, recuperar a sua subjetividade, o seu ser sujeito, que tem como possibilidade o exercício da sua autonomia e que pertence ao domínio do Para-si. Ao recuperar a sua transcendência e caso não tenha o objetivo comum da instituição como o seu objetivo individual, acarretará conflitos que devem ser mediados pela soberania. Então relações conflituosas são comuns e, ao mesmo tempo, necessárias para a produção do conhecimento e, consequentemente, para a transformação da sociedade. E é justamente por isso que a instituição educacional necessita de uma autoridade firme e rigorosa que unifique as *práxis* individuais em direção à *práxis* comum, mas que ao mesmo tempo possa estimular a liberdade criadora dos seus membros.

E no ambiente educativo não seria de outra maneira, uma vez que a sua proposta, em geral, é formar sujeitos críticos, reflexivos e autônomos. Mas esta tarefa que parece simples, nem sempre é fácil e executada. Paulo Freire (1967, p. 97), referindo-se ao seu contexto educacional brasileiro da década de 1970, diz que:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

Nota-se, nas palavras do autor, que a instituição educacional daquele contexto necessitava de uma mudança, de uma nova *práxis* organizada, principalmente com relação aos envolvidos diretamente na tarefa de ensinar, especificamente, o professor e o aluno. A ideia era de uma proposta que levasse em conta a construção do conhecimento “com” o aluno e não “sobre” ele. Se admite o “com”, abre a possibilidade de pensar o “nós”, o “juntos”, no lugar do indivíduo institucionalizado, separado da instituição, que seria o “sobre”. Ele admite a necessidade da reinvenção, da recriação, o que podemos comparar ao desenvolvimento da liberdade criadora. Era necessário ensinar aos alunos o que fazer com o conteúdo que aprendiam, ou seja, não apenas memorizar ou guardar, como previsto na *práxis* serial, onde o que existe são apenas pensamentos, condutas e sentimentos mecanizados; mas sim, ultrapassar esta informação, incorporar no vivido, que pode ser visto também como o interiorizar, a fim de superar esta fase e criar algo novo, ou seja, uma nova *práxis* que visa transcender o objeto.

Pode-se confirmar esta nova *práxis* ao longo da teoria freireana, quando ele propõe uma mudança na educação brasileira na década de 1970, onde o objetivo é ensinar os indivíduos a serem autônomos. Para isso era necessário o conhecimento da situação na qual se encontram; ou seja, o conhecimento da facticidade, da realidade, da situação daquele contexto.

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de inert *ideas*⁶⁰ — “Idéias inertes, quer dizer, idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações”. (FREIRE, 1967, p. 93).

Era preciso uma educação que possibilitasse o questionamento e a transformação das ideias inertes e que possibilitasse a sua transformação. O inerte neste caso, pode ser visto como o padrão normativo existente naquele contexto da instituição educacional que não atendia aos princípios de uma educação libertadora, que era uma *práxis* rígida e fechada, reforçada pelo contexto da ditadura militar, que mantinha uma educação baseada na serialidade individual. A proposta de Paulo Freire (1967, p. 107-109) é de uma educação para a autonomia que, por meio do diálogo, pudesse conscientizar os indivíduos de que o princípio realizante das suas ações é a sua liberdade, conforme apresenta Sartre (1943, p.477-601). Se Paulo Freire (1967, p. 107-109) diz que é por meio do diálogo, diálogo que partisse dos conceitos de natureza e cultura, onde os inseridos no processo educativo passam de indivíduos a sujeitos de suas próprias ações, significa que o autor valoriza as relações interpessoais no processo de aprendizagem na perspectiva da autonomia.

Diante dos apontamentos freireanos, à luz de alguns conceitos sartreanos discutidos até ao momento, percebe-se que Paulo Freire exerce a liberdade criadora, compreende e interioriza a lei do estrangeiro daquele contexto, conhece o material Em-si da instituição educacional e, por meio da sua livre *práxis*, transcende o objeto, quando parte do passado social institucional a fim de construir no presente um novo modelo educacional para aquele contexto e para o futuro.

A proposta a seguir é apresentar a estrutura do projeto pedagógico da instituição educacional na perspectiva da autonomia.

4.1 O projeto político pedagógico da instituição educacional na perspectiva da autonomia

O ser humano constitui-se como projeto. É nesta perspectiva que ele busca ser mais, que é a sua vocação ontológica. O ser humano não se conforma com tudo o que já está posto, ele é livre, por isso, se transforma e projeta. É aqui que reside a possibilidade de ser autônomo. Na instituição educacional, é preciso resgatar a dinâmica de projeto e possibilitar a construção de projetos de existência. Este é o desafio para a elaboração de um projeto político pedagógico que atenda à vocação ontológica do ser humano.

Vasconcellos (p. 66-78) referindo-se ao conceito de projeto de acordo com Paulo Freire, diz que, naturalmente, existem diferentes níveis de projeto.

O projeto macro-social ressignifica todos os outros. Não substitui os demais: só com uma visão de mundo não se faz nada; se não houver, p. ex., um projeto político-pedagógico, não se organiza adequadamente a escola; se o professor não tiver um projeto de ensino-aprendizagem, não realiza um bom trabalho em sala; se o sujeito não tiver um projeto de vida, fica perdido. Só que o projeto de vida de cada um está ligado a uma visão, a um futuro, a um horizonte de possibilidade. (VASCONCELLOS, p. 71).

De acordo com Sartre (1943, p. 109-141), este horizonte de possibilidades é possível porque o Para-si permite. A realidade não é só o Em-si, que está dado, pronto (SARTRE, 1943, p. 29-36): está contida, também, na realidade, a possibilidade de mudança, que é também a capacidade de sonhar e o projeto, que é a organização das ações para a realização destes sonhos. No âmbito da instituição educacional, se o aluno não encontrar uma dinâmica de projeto no interior da escola é difícil alimentar os seus sonhos e seus projetos individuais, pois os sonhos não nascem prontos, é preciso projetar. Isso independe de um determinado conteúdo concreto: a exigência é haver na escola uma dinâmica de projeto, uma dinâmica baseada numa concepção pluralista, que reconheça a diversidade, os conteúdos, a realidade e as necessidades de cada um. Estas especificidades precisam estar contidas no projeto político pedagógico da escola, pois os outros projetos e atividades escolares deverão ter coerência com este.

É nesta perspectiva que uma das exigências do Ministério da Educação (BRASIL, 1996) é a elaboração do projeto político pedagógico da escola. O artigo 12º da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil (BRASIL, 1996, p. 09), ao se referir aos estabelecimentos de ensino, diz que todas as escolas deverão:

- I** - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II** - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III** - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV** - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V** - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Entende-se que, com relação à primeira exigência, que é a elaboração e execução da proposta pedagógica, nela estão incluídas todas as outras. O projeto político pedagógico deverá ser elaborado juntamente com todos os funcionários da escola e deve atender à demanda da comunidade escolar.

Se o projeto político pedagógico é uma exigência prevista na LDB (BRASIL, 1996, p. 09), ele é uma norma institucional, é exterior aos indivíduos institucionalizados. Neste caso, ele é uma lei do estrangeiro, pois o projeto deve ser elaborado dentro de uma estrutura pré-estabelecida. Esta estrutura é necessária para direcionar a *práxis* comum da escola. É a organização de todos os aspectos envolvidos com a escola: família, comunidade e as exigências do Estado.

A proposta pedagógica é baseada num regimento escolar, de acordo com o parecer do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) aprovado em 21/11/97 (MINAS GERAIS, 1997, p. 01-07). O regimento escolar é o documento que define os ordenamentos básicos da estrutura e do funcionamento da escola: contém os princípios educacionais que orientam as atividades de cada nível de ensino oferecido e apresenta as competências exigidas para cada segmento da instituição, as normas e aplica a legislação em vigor. O regimento escolar expressa a efetiva autonomia administrativa e pedagógica da escola, construída coletivamente. Então, a instituição educacional tem autonomia para construir o seu projeto político pedagógico.

O regimento escolar (MINAS GERAIS, 1997, p. 02-04) estabelece que o projeto político pedagógico constitui uma diretriz, um instrumento de ação educacional, que tem por objetivo explicitar a organização do trabalho pedagógico da escola. Consiste, portanto, num instrumento de caráter geral, que apresenta as diretrizes do funcionamento pedagógico, a partir das quais os professores devem organizar os respectivos planos de ensino. O projeto político-pedagógico deve ser elaborado e atualizado em conformidade com a legislação e deve assegurar a participação de todos os segmentos representativos da Escola. Cabe à direção da escola aprová-lo, divulgar e implementá-lo na comunidade escolar. Deve expressar, com clareza, os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos aos alunos.

Se o projeto político pedagógico da escola deve ser uma construção coletiva, entende-se que todos os envolvidos na comunidade escolar deverão participar. As *práxis* individuais serão direcionadas para a *práxis* comum. A experiência e o contexto da realidade de todos, que é a facticidade em Sartre (1943, p. 535-598) e a realidade em Paulo Freire (1970, p. 40) é o ponto de partida para a sua elaboração. O projeto, já elaborado, torna-se o padrão normativo que a escola deverá seguir. Nele devem constar: a estrutura física, os recursos humanos, as funções de cada um, a organização pedagógica e administrativa.

Esta é uma construção coletiva. Mas aqueles que não participaram de tal elaboração ou que começaram a trabalhar na instituição após a elaboração do mesmo, deverão conhecer o projeto político pedagógico e trabalhar de maneira a atender à sua finalidade. Para estes indivíduos, o projeto será uma imposição, um material do prático-inerte, mas poderá ser interiorizado para, em seguida, ser superado, que é a vivência da autonomia conforme já foi apresentado no capítulo 2. O material inerte, neste caso, o projeto político pedagógico não pode ser anulado, pois é necessário o seu conhecimento para possível superação e re-criação. Por isso, a ideia é que o projeto seja avaliado constantemente a fim de aprimorá-lo para atender à demanda da situação na atualidade.

A função de direcionar as atribuições de acordo com o projeto político pedagógico é do diretor escolar. Ele é o soberano, é a chefia imediata e por isso tem esta atribuição. Mas a resolução dos conflitos e problemas da escola pode partir de qualquer um dos indivíduos institucionalizados. Aqueles indivíduos que interiorizaram a lei do estrangeiro, neste caso, as normas do projeto político pedagógico e propõem novas medidas, pode-se dizer que possuem a liberdade criadora, tal como já foi dito no capítulo 2. A função do diretor será a de analisar a nova proposta, dentro dos objetivos da instituição educacional, e direcionar os resultados desta análise aos demais.

A função é uma relação das ações individuais com o objetivo transcendente. Neste caso, o objetivo transcendente são as finalidades do projeto político pedagógico da escola, mas ele se realiza pelas ações dos indivíduos institucionalizados. Por isso é uma relação dialética de transcendência-imanência. Cada indivíduo institucionalizado da instituição educacional, despoja-se da sua liberdade em benefício da eficácia inerte da instituição. Isso ocorre quando todos, por meio do juramento, que é o seu comprometimento com o projeto comum, direcionam suas *práxis* individuais para a *práxis* comum.

A fim de exemplificar os conceitos apresentados até ao momento, a seguir será analisada, na perspectiva da autonomia, a estrutura exigida pelo projeto político pedagógico às escolas da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Divinópolis no ano de 2015, estado de Minas Gerais, Brasil.

De acordo com as orientações da elaboração do projeto político pedagógico das escolas da Secretaria Municipal de Ensino da cidade de Divinópolis/MG/Brasil – SEMED (DIVINÓPOLIS, 2015, p.01), o projeto político pedagógico é a identidade da escola, pois estabelece as diretrizes básicas e a linha de ensino e de atuação na comunidade. É a oportunidade de formalizar um compromisso assumido por professores, funcionários, representantes de pais de alunos, alunos e líderes comunitários em torno do mesmo projeto educacional. Se é uma oportunidade de formalizar um compromisso entre todos os indivíduos da comunidade, significa que este documento é uma forma de estabelecer o juramento para a formação dos grupos e, conseqüentemente, a estruturação da *práxis* organizada da instituição educacional na perspectiva sartreana, já apresentado no capítulo 2. Pelo juramento, todos os envolvidos na instituição educacional e na comunidade escolar se sentem comprometidos com o desenvolvimento da escola em todos os aspectos: administrativo, pedagógico e estrutura física. Assim, todos são responsáveis pelo processo de aprendizagem dos alunos, que é o objetivo central da escola e que deve ser também o objetivo central do projeto político pedagógico. Ambos devem ter coerência quanto às suas finalidades. O juramento é justamente o comprometimento de todos, a interiorização da multiplicidade das *práxis* individuais e o entendimento de que é necessária a coesão do grupo, para que, fortalecidos, consigam o objetivo comum de todos, por meio da *práxis* comum.

Na elaboração do projeto político pedagógico, os indivíduos institucionalizados da escola trocam a sua liberdade individual pela segurança que o prático-inerte proporciona. Segurança quanto às ações individuais, que deverão ser concretizadas, pois já terão o padrão normativo estabelecido e que deverá ser cumprido. O projeto que foi elaborado por todos, a partir das orientações e da legislação em vigor, passa a ser o inerte que todos deverão seguir nas suas *práxis* individuais e que será o ponto de partida para qualquer nova criação.

A exigência de que todos os envolvidos na instituição escolar participem da elaboração do projeto político pedagógico mostra que existe abertura à participação e que todos são livres para tal. Mas, ao mesmo tempo, é necessário o material do prático-inerte para direcionar a autonomia de cada um. O material do prático-inerte, neste contexto, pode ser a

legislação que orienta a educação em vigor, a LDB (1996). A partir desta lei, os especialistas da Secretaria Municipal de Educação – SEMED - elaboram as orientações para as escolas desenvolverem o seu projeto político pedagógico. Em seguida, estas orientações são vistas pelos indivíduos institucionalizados da escola como material do prático-inerte. Mas a partir das orientações, a escola poderá criar e elaborar as ações de acordo com a sua realidade. Pressupõem, portanto, uma abertura à liberdade criadora (SARTRE, 1960, p. 472) e, ao mesmo tempo, à necessidade das situações heterônomas, ou seja, a interiorização da lei do estrangeiro para, em seguida, prever a sua superação, pois, a partir da estrutura posta, os indivíduos institucionalizados da escola podem elaborar o seu projeto de acordo com a realidade da comunidade escolar. Percebe-se que a autonomia se faz presente.

Os indivíduos institucionalizados da escola, tendo a liberdade como princípio realizante das suas ações, escolhem participar ou não participar da elaboração do projeto político pedagógico. Alguns poderão se sentir obrigados a participar, outros participam porque acham necessário pois acreditam neste trabalho, outros participam porque os colegas estão a participar, mas fazem de tal forma que, posteriormente, a sua prática não terá coerência com o que foi estabelecido como projeto comum.

Além destes desafios na elaboração do projeto político pedagógico, o que pode também ocorrer é que a direção da instituição educacional não possibilite a elaboração do projeto de forma coletiva. Perante isso, o trabalho coletivo na escola requer a mediação do soberano, pois cabe a ele o direcionamento das ações coletivas, ou seja, da *práxis* comum, mas também o trabalho de conscientização da necessidade de sua elaboração e coerência nas ações.

De acordo com a SEMED (DIVINÓPOLIS, 2015, p. 01), as orientações para a elaboração do projeto político pedagógico têm a validade de apenas dois anos. Pressupõem que há uma mudança na orientação a cada dois anos, ou seja, a atualização da legislação vigente e a modificação das orientações para atender à demanda sempre atual, tanto dos alunos, quanto dos professores e da comunidade escolar. Segundo as orientações da SEMED (DIVINÓPOLIS, 2015, p. 01) o roteiro para a elaboração do projeto político pedagógico é um eixo para direcionar as ações e cabe a cada instituição desenvolver a sua proposta, pautada pela sua realidade, observando as características próprias e da comunidade onde estão inseridas, suas ideias e ideais. Note-se que é um ciclo dialético de interiorização do material inerte já existente (o projeto político pedagógico já elaborado, a legislação em vigor e as

orientações elaboradas a partir da legislação em vigor) e a superação do mesmo, que se pode expressar desta forma, pelo pensamento sartreano. Neste momento, pode-se entender como sendo expresso pelo método progressivo-regressivo de Sartre (1960, p. 60-111), quando ele diz que é preciso voltar ao passado para, no presente, propor ações para o futuro.

Elaborar o projeto político pedagógico é a oportunidade que tem a escola de organizar o espaço e o tempo de acordo com as necessidades de ensino. Desta forma destaca-se a importância da participação dos profissionais da educação em sua elaboração. Constitui-se em um espaço democrático de tomada de decisões, com o objetivo de organizar o trabalho pedagógico no sentido de reconhecer os conflitos, buscando a superação das relações competitivas e autoritárias e diminuir a fragmentação do trabalho escolar, mantendo a coerência entre a teoria e a prática. (DIVINÓPOLIS, 2015, p. 01). Note-se que, a elaboração do projeto político pedagógico é a oportunidade da escola de ter uma *práxis* organizada, onde o soberano saiba amenizar os conflitos existentes e direcionar as *práxis* individuais rumo à *práxis* comum para que o grupo não seja dissolvido. (SARTRE, 1960, p. 587).

A SEMED (DIVINÓPOLIS, 2015, p. 01-03) estabelece que a estrutura do projeto político pedagógico deve ser composta por três campos distintos: a identificação (identificação da instituição de ensino, fundamentação legal, histórico e a justificativa), a sua finalidade (visão, missão e objetivos) e a estrutura organizacional (operacionalidade, organização pedagógica, articulação e aperfeiçoamento). Inclui também a necessidade dos anexos, que são a legislação em vigor. Estes são os elementos necessários e obrigatórios da *práxis* organizada da instituição educacional da cidade de Divinópolis, estado de Minas Gerais, Brasil no ano de 2015.

Com relação à identificação da instituição de ensino, ela visa apresentar o nome da escola, localização/endereço, níveis e modalidades de ensino que a escola oferece, horário de funcionamento (início e término – Matutino / Vespertino / Noturno), número de funcionários, com a especificação da função (diretor escolar, vice-diretor, diretor pedagógico, especialista, professor eventual, profissional de apoio à inclusão, assistente educacional e demais funcionários) e o número de alunos. Neste âmbito são apresentadas as funções dos indivíduos comuns, ou seja, todos indivíduos institucionalizados, cada um deles com a sua função (SARTRE, 1960, p. 460) e atribuições específicas a desempenhar num determinado tempo e espaço da escola.

Na fundamentação legal, são citadas as legislações de ensino que amparam e orientam o nível de ensino oferecido pela entidade (Lei Municipal de Criação da Escola, Portaria da Secretaria do Estado de Educação e o Decreto da Organização e Funcionamento do Ensino Fundamental nas Escolas de Rede Municipal de Ensino de Divinópolis, estado de Minas Gerais/Brasil). Ou seja, neste âmbito, o projeto político pedagógico da escola deve apresentar o material do prático-inerte ou, ainda, a lei do estrangeiro, que precisou ser interiorizada para a sua elaboração; é o ponto de partida, o referencial teórico indispensável. É necessário também apresentar os aspectos do entorno da escola, ou seja, da comunidade onde a escola está inserida. Além disso, deve justificar-se o porquê da importância da instituição e do trabalho a ser desenvolvido no contexto atual, na comunidade, na cidade. Note-se que, no projeto, deve constar a situação existencial da comunidade escolar e os motivos da existência da instituição educacional naquele contexto.

A finalidade da escola é composta pela sua visão e pela sua missão. De acordo com a SEMED (DIVINOPOLIS, 2015, p. 02), a visão é o que se pretende defender e o porquê da existência daquela escola; já a missão é o que se quer alcançar, de acordo com o ideal almejado para os seus alunos. Esta escola existe para quê? Questionamentos como este ajudam a pensar a missão e a visão. A reflexão sobre os motivos e a existência da escola leva à reflexão sobre as atribuições de cada indivíduo institucionalizado. Além disso, estabelecem-se também os seus objetivos, sendo que o objetivo geral é o que se quer alcançar a longo prazo, e os específicos são aqueles que se quer alcançar em médio e curto prazo. Na perspectiva sartreana, podemos dizer que o domínio do Para-si é que permite a formulação dos objetivos, pois ele é possibilidade constante. Estes objetivos são elaborados a partir do domínio do Em-si, da realidade tal como é.

A estrutura organizacional é o organograma funcional da instituição; é o que se tem para garantir a organização dentro dos parâmetros legais e ideológicos defendidos pela instituição. Deve conter a operacionalidade, que é a administração da rotina da escola, bem como garantir o poder decisório desta instituição, tais como: o conselho escolar, caixa escolar, comissão de acompanhamento do calendário escolar e o grêmio estudantil. Estes segmentos devem ter representantes de pais de alunos, alunos, funcionários da escola etc. Compreende-se que esta estrutura de hierarquia é necessária para o funcionamento, desenvolvimento e execução do projeto político pedagógico. É esta hierarquia que irá mediar os conflitos

existentes e direcionar as *práxis* individuais ao objetivo comum, conforme já foi dito no capítulo 2.

A organização pedagógica é a exposição da linha de trabalho desenvolvida pela instituição, devendo conter: a organização do espaço físico e instrumental, a relação quantificada e qualificada das instalações e equipamentos a serem utilizados pela instituição (*playground*, laboratório, biblioteca, sala de multimeios, sala de recurso multifuncional), a organização do tempo e do espaço escolar do aluno, do professor, o calendário e outros. Neste âmbito, compreende-se a realidade física do espaço escolar e todos os recursos disponibilizados. (DIVINÓPOLIS, 2015, p. 02). Estes são objetos que podem ser denominados também como Em-si (SARTRE, 1943, p. 29-36), pois são coisas prontas e acabadas e que dependem dos indivíduos institucionalizados para que sejam utilizados com a finalidade de contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Um plano curricular deve ser traçado na organização pedagógica; este plano deve também apontar quais são os procedimentos e recursos didáticos que serão utilizados pelos professores, a linha metodológica da ação pedagógica, as capacidades referentes a cada ano de escolaridade, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (que são os níveis de ensino da SEMED). Este é o momento de pensar na prática pedagógica de modo geral, não em aulas das disciplinas específicas, mas na linha geral para a atuação de todos os professores. As capacidades referentes a cada ano de ensino são as habilidades que os alunos deverão atingir em cada ano de escolaridade. (DIVINÓPOLIS, 2015, p. 02-03). Para que a ação pedagógica contribua para o desenvolvimento destas habilidades e para a construção da autonomia, a ação pedagógica deve partir de uma linha metodológica que permita a vivência dos saberes de acordo com Paulo Freire (1996, p. 12-54). Estes saberes são vistos como exigências e devem ser interiorizados pelos professores. Esta ideia será discutida no capítulo 04 deste trabalho. Mas é necessário adiantar aqui que estes saberes podem ser vistos como um padrão normativo necessário à prática educativa.

A organização pedagógica do projeto político pedagógico, deve conter também a análise dos resultados das avaliações internas e externas, assim como a elaboração do plano de ação, as estratégias de trabalho diferenciado (que são as ações que favoreçam a inclusão escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem, podendo ser deficiências ou superdotação). Deve, além disso, conter o acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos (monitoramento da aprendizagem escolar), as atribuições do conselho de classe,

procedimentos e instrumentos avaliativos, periodicidade, formas de registro e divulgação dos resultados. E deve, finalmente, conter o processo de recuperação para os alunos que não conseguirem o mínimo da média no aproveitamento dos estudos. (DIVINÓPOLIS, 2015, p. 02-03). Como se vê, não é apenas avaliar para dar uma nota, mas também propor ações e/ou sugestões para sanar as dificuldades dos alunos. Nesta perspectiva, a avaliação que visa construir a autonomia dos alunos deve partir de uma ação conjunta do professor e do aluno. Ou seja, a avaliação do ensino e da aprendizagem. Pode ser que os conteúdos não tenham sido interiorizados pelos alunos porque a ação proposta na aula não foi suficiente ou o aluno não conseguiu participar (por dificuldade ou por indisciplina) e, a partir daí, novos procedimentos, métodos e recursos deverão ser traçados para que determinados conteúdos sejam interiorizados com a finalidade de criação. Assim, a prática pedagógica deve ser uma relação constante de ação e reflexão, um processo dialético. Segundo Paulo Freire (1996, p. 17-18), a prática pedagógica envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É nesta perspectiva que a avaliação que visa a construção da autonomia deve ser pensada.

Ainda na organização pedagógica, de acordo com a SEMED (DIVINÓPOLIS, 2015, p. 03), deve constar a adesão a projetos e programas, tanto particulares quanto públicos; a organização do estágio curricular; os atendimentos especializados para alunos com deficiência física e psicológica e a forma como serão encaminhados estes alunos para o Centro Educacional de Apoio e Atendimento Especializado Prof^a Maria Fernanda Azevedo/CEAE (que é um processo que ocorre em todas as escolas da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Divinópolis/MG/Brasil). Este é o aspecto que mostra a necessidade das parcerias para que o objetivo da instituição educacional seja realizado. Para que a instituição educacional tenha êxito, é necessário o envolvimento de outras instituições que podem não ser escolas formais, mas que lidam também com a educação. Segundo Magalhães (p. 124) a escola depende das outras instituições sociais para mudar. É nesta perspectiva que a escola deve estar aberta às propostas diferenciadas, mas que tenham o objetivo comum com a instituição educacional, que é a aprendizagem dos alunos. Caso contrário, o projeto comum se dissolverá, conforme já foi apresentado no capítulo 2 e também neste capítulo.

Um dos últimos aspectos abordados nas orientações para a elaboração do projeto político pedagógico é a articulação e o aperfeiçoamento, quer dizer, a formação continuada dos profissionais da instituição educacional e a articulação da escola com a comunidade. Com

relação ao primeiro, a escola deve proporcionar ambientes de formação continuada, assim como a socialização das experiências entre os professores e demais funcionários. Com relação ao segundo, a escola deve mostrar quais serão os eventos e os projetos que serão promovidos e quais são os objetivos dos mesmos. Além disso, deve mostrar como será realizado o entrosamento com as famílias, tais como, reuniões pedagógicas, divulgação de rendimentos escolares e informativos, a mobilização social, a alimentação, nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida; o código de convivência e o contrato de compromisso das famílias com a escola. (DIVINÓPOLIS, 2015, p. 03). Nesta perspectiva, surge a necessidade da elaboração coletiva de um código de conduta para todos os indivíduos envolvidos na instituição educacional. Tais normas são necessárias para a organização da *práxis* institucional, como uma forma de direcionar as *práxis* individuais ao objetivo comum e minimizar as possibilidades de dissolução da finalidade da instituição, dos seus objetivos e missão. No aperfeiçoamento dos envolvidos na instituição escolar, consta também a avaliação de desempenho dos profissionais e a avaliação da instituição educacional, que constitui um momento de rever a prática e propor novos procedimentos, conforme já foi apresentado neste capítulo.

Uma vez o projeto político pedagógico já elaborado, a exigência apresentada nas orientações da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Divinópolis, MG, Brasil, é de que a Legislação Federal, Estadual e Municipal em vigor, ou seja, o material inerte que fundamentou a elaboração do projeto político pedagógico da instituição educacional, seja anexada ao projeto. (DIVINÓPOLIS, 2015, p. 03).

Ao apresentar as orientações elaboradas pelos especialistas da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Divinópolis, estado de Minas Gerais, Brasil para o ano de 2015, para a elaboração e desenvolvimento do projeto político pedagógico, percebe-se que, na própria estrutura das orientações, já consta a abertura ao exercício da liberdade dos indivíduos institucionalizados da instituição educacional, para a elaboração do mesmo. Ao tratar da autonomia na instituição educacional, de acordo com o conceito de autonomia tratado neste trabalho, a estrutura apresentada das orientações é necessária; pois, para construir a autonomia, é necessária a interiorização da lei do estrangeiro e, em seguida, a sua superação, e não a sua anulação. As orientações tornam-se parâmetro exterior, ou seja, a lei do estrangeiro, para o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola; e, a partir disso, a realidade da escola é contextualizada. Assim, o que existe é a interiorização e, em seguida, a superação,

através da qual as propostas específicas da escola serão acrescentadas ao projeto. Então, é possível desenvolver ações pedagógicas produzidas pelos indivíduos institucionalizados da própria escola.

Foi possível observar que a instituição educacional vivencia a autonomia na elaboração do seu projeto político pedagógico e assim também poderá vivenciá-la no desenvolvimento das suas ações. E com relação à prática pedagógica? A proposta a seguir, no capítulo 4, é mostrar que a prática pedagógica contribui para o desenvolvimento da autonomia, a partir dos princípios pedagógicos e dos saberes necessários à prática educativa segundo Paulo Freire, à luz dos conceitos sartreanos discutidos até ao momento.

Capítulo 5

A CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA SEGUNDO FREIRE E SARTRE

Conforme já foi visto, na apresentação da perspectiva sartreana, a autonomia pode ser adquirida pelo processo de aprendizagem. Para que isso seja possível, é preciso partir das condições *a priori*. Também já foi visto que o indivíduo não vive isolado e, assim, a existência do Outro, do grupo e das instituições fazem parte deste processo e podem ser vistos como a lei do estrangeiro que deve ser interiorizada para, em seguida, ser superada. Diante disso, na perspectiva freireana, a prática pedagógica contribui para este processo.

Pensar a prática pedagógica, segundo Paulo Freire, é partir da concepção de uma Educação para a Libertação. É na *Educação como Prática da Liberdade* que Paulo Freire (1967, p. 29-148) apresenta uma nova forma de pensar a educação e as suas relações interpessoais. Apresenta a situação do contexto educacional, relacionando-o ao contexto social e econômico do Brasil da sua época, que era o período da Ditadura, a década de 1970. A Educação Bancária, baseada apenas na transmissão de informações, reforçando o autoritarismo do professor e reduzindo o aluno a um repetidor das mesmas, era o reflexo do modelo político daquele contexto, embora enraizado numa prática que era anterior na educação brasileira. O problema do analfabetismo era alarmante, era necessário um projeto que pudesse alfabetizar a população e, acima de tudo, conscientizá-la com relação à situação na qual viviam, coisa que já vinha acontecendo antes do período da ditadura. Dessa forma, ele apresenta o método de alfabetização que tinha como objetivo transformar, até aí vistos como objetos passivos da ação, em sujeitos das suas próprias ações. Um sujeito, por definição, não poderia limitar o outro sujeito, pois se assim fosse eles seriam objetos e não sujeitos.

Mas o que veremos posteriormente neste trabalho é que este método não se restringe apenas à alfabetização, mas, sim, em qualquer nível de escolaridade, dos anos iniciais até à pós-graduação. A proposta era de uma educação pautada pela libertação, ou ainda, uma educação problematizadora, centrada no desenvolvimento do sujeito, bem como no desenvolvimento da sua autonomia que, no seu entender, conduziria à libertação. Ela seria

possível por meio da *práxis* individual dos sujeitos em interação, ou seja, uma nova *práxis* organizada para o âmbito institucional da educação.

É possível pensar a proposta de Paulo Freire como uma nova *práxis* organizada para a educação, tendo em vista a concepção sartreana da *práxis* organizada de uma instituição como algo que é petrificado e que pertence ao mundo do Em-si. Mas como a instituição é composta por relações entre os indivíduos e estes possuem o domínio do Para-si, significa que a possibilidade de mudança e de transformação está sempre presente, ou seja, pode ser aquilo que ainda não é. Este devir é contínuo, não tem uma finalização. Logo, o padrão institucionalizado de uma *práxis* organizada poderá sofrer alterações. E essa era a proposta freireana, uma alteração na *práxis* organizada da educação daquele contexto.

As alterações do padrão institucional são possíveis por meio dos membros institucionalizados em que, segundo Sartre (1960, p. 462), é preciso levar em conta a relação do grupo sobre si próprio, com a ação de seus membros sobre o objeto. O objeto, neste caso, seria o padrão normativo já estabelecido, aquele em que Paulo Freire vivia, que foi reforçado pela presença da ditadura. É justamente porque os indivíduos institucionalizados são seres humanos em processo permanente de transformação que os padrões normativos podem ser alterados. Abre-se aqui a perspectiva do ser mais. O ser mais é possível porque o exercício do Para-si, que é livre, consegue romper com o que já está posto, ou seja, com o Em-si.

Como seria então esta nova *práxis* organizada de acordo com Paulo Freire e fundamentada em Sartre? Quais seriam os princípios norteadores da prática pedagógica segundo Paulo Freire? Qual a importância das relações humanas e a sua contribuição neste contexto? Como seria uma educação para a liberdade e para a construção da autonomia segundo estes autores?

Conforme trata Schneider (p. 402), “[...] a educação, com base em Sartre, faz com que compreendamos que o processo educativo é uma *práxis* libertadora, desde que se compreenda que o essencial não é o que fizeram do homem, mas aquilo que ele faz do que fizeram dele.” Se é possível um processo educativo enquanto *práxis* libertadora a partir da compreensão de que o indivíduo se constrói a si próprio, esta poderá conduzir à construção da autonomia.

Paulo Freire, ao longo da sua obra, apresenta os princípios para uma educação que possibilitasse a libertação dos sujeitos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. Mas é

no seu último livro, em 1996, *Pedagogia da Autonomia*, que ele apresenta os saberes necessários à prática educativa que contribuem para a construção da autonomia.

A proposta a seguir pretende mostrar que a prática pedagógica contribui para a construção da autonomia, consisitindo as relações interpessoais a ênfase deste processo. Inicialmente serão apresentados os princípios freireanos relativos à “educação libertadora”, que são a base da prática pedagógica, conforme Paulo Freire mostra ao longo de toda a sua obra. As principais obras destacadas de Paulo Freire neste trabalho serão: *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Conscientização* (1980) e por fim, a *Pedagogia da Autonomia* (1996). Em seguida, a ideia é mostrar quais são os saberes necessários à prática educativa, para que os sujeitos envolvidos nas relações de aprendizagem possam construir a sua autonomia. Para isso, os conceitos sartreanos discutidos e apresentados até o momento irão valorar a discussão a respeito da prática pedagógica em Paulo Freire.

5.1 Os princípios da prática pedagógica e as relações interpessoais

São princípios da educação freireana na perspectiva de uma prática pedagógica centrada na formação humana e, conseqüentemente, nas relações entre os sujeitos: (1) o ser humano é um ser inacabado, (2) a realidade pode ser mudada, transformada, (3) a liberdade é necessária, é possível e necessária (4) a conscientização, (5) e o diálogo é necessário. (MOREIRA, p. 39-65). Tais princípios orientam a ação pedagógica e, assim, embasam a construção da autonomia. Estes princípios são elementos necessários para a proposta de uma nova *práxis* organizada para a educação, no contexto em que Paulo Freire vivia que era o período anterior a e durante a ditadura e, possivelmente, ainda nos dias de hoje. Esta nova *práxis* leva em conta a formação humana e os seus princípios são universais a toda e qualquer prática pedagógica, desde os primeiros níveis de escolaridade até à pós-graduação.

A cada novo princípio ou conceito freireano apresentado, a proposta será fundamentá-lo nos conceitos sartreanos já apresentados nos capítulos 1 e 2.

5.1.1 O ser humano é um ser inacabado, por isso ele é projeto

Pensar na ideia de Paulo Freire de que o ser humano é um ser inacabado é pensar na sua inconclusão. Inconclusão com relação à sua formação, bem como a possibilidade dele aprender, que é contínua. Neste caso, se o ser humano é inconcluso, pode-se dizer também que o ser humano é projeto. (MOREIRA, p. 41-44). Ser projeto quer dizer que ele não está pronto e pressupõe possibilidade de se desenvolver. As possibilidades são postas diante do ser humano como escolhas que deverão ser tomadas e que irão direcionar a sua vida. Estas escolhas são possíveis porque o ser humano é livre e a sua liberdade pressupõe a autonomia da escolha, conforme apresenta Sartre (1943, p. 477-601). Este seria o projeto de vida do ser humano na perspectiva sartreana, que só é possível porque o Para-si, que é livre, se manifesta constantemente nas ações humanas.

Mas, quando se pensa em prática pedagógica e nas relações pedagógicas de aprendizagem, as questões que logo aparecem nas reflexões são: Quem ensina? Quem aprende? A ideia comum é que o professor ensina e o aluno aprende. Mas se se partir do pressuposto de que o professor também aprende, então se considera que o ser humano é um ser inacabado e, por isso, é projeto. Tanto o professor quanto o aluno precisam saber que o ser humano é um ser inacabado. É necessária esta compreensão para que a aprendizagem ocorra.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Dessa maneira, a educação se re-faz constantemente na *práxis*. Para *ser* tem que estar *sendo*. (FREIRE, 1970, p. 82).

Para *ser*, tem que estar *sendo*: esta é a máxima da compreensão do ser humano enquanto um ser inacabado. Esta compreensão pode ser fundamentada na ideia de que o ser humano é processo, é totalização em andamento e não totalidade pronta e acabada. A ideia da totalização pressupõe que o ser humano pertença ao domínio do Para-si, é possibilidade constante, é aprendizagem contínua. A *práxis* individual é apresentada por Sartre (1960, p. 163-177) como totalização, onde o que existe é uma falta contínua e esta falta leva à

necessidade de ter que satisfazê-la constantemente. Portanto, o que existe é uma totalização em andamento, pois, ao mesmo tempo que cada parte da totalização é negação da outra, o todo se determina num movimento de totalização.

Nesta perspectiva, é de notar que o ser humano é dialético e, por isso, pode compreender este movimento dialético que, neste caso, se manifesta na inconclusão do ser humano enquanto projeto. Se o ser humano é projeto, a educação deve ser pensada nesta perspectiva. Paulo Freire (1970, p. 84-85) entende que a educação é um projeto e esta compreensão deve fazer parte das reflexões sobre a prática pedagógica problematizadora, que tem o futuro como algo a ser construído pelos sujeitos, sendo que estes são seres históricos e devem se reconhecer como sujeito de sua própria história.

Referindo-se à “educação problematizadora” como educação crítica, Paulo Freire (1980, p. 81-82) diz que

[...] a educação crítica é “futuridade revolucionária”. Ela é profética e, como tal, portadora de esperança – corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres que se superam, que vão para frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal, para os quais ver o passado não deve ser mais que um meio para compreender claramente quem são e o que são, a fim de construir o futuro com mais sabedoria. Ela se identifica, portanto, com o movimento que compromete os homens como seres conscientes de sua limitação, movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.

A prática pedagógica que não vê o ser humano enquanto projeto e fazedor de sua própria história é a “educação bancária”, que visa à permanência e que não vê o ser humano como múltiplas possibilidades de ser e como possuidor do domínio do Para-si. A “educação bancária” é narradora, onde o que existe são narrações de conteúdos pelos professores que devem encher os seus alunos com os conteúdos de sua narração. São bons professores aqueles que mais conseguem encher os seus recipientes (os alunos) com o seu depósito (sua narração). E o aluno bom é aquele que docilmente se deixa “encher”. A “educação bancária” se torna um ato de depositar, onde o depositante é o professor e o depositário o aluno. (FREIRE, 1970, p.33).

Neste contexto, a relação professor- aluno está relacionada às seguintes características:

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são os educados.
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a sua prescrição;
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão que atuam, na atuação do educador;
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1970, p. 34).

Nesta visão de educação, os indivíduos são vistos como seres destinados à adaptação, ao ajustamento e à acomodação. Os educandos são passivos, não há aqui a possibilidade de transformação. A “educação bancária” minimiza e, muitas vezes, anula a capacidade de criação dos alunos, estimula a ingenuidade e não o seu criticismo. E, assim, consegue satisfazer os objetivos dos opressores que não querem o desvelamento da realidade, nem a formação crítica dos sujeitos.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro.” Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 1970, p. 35).

Fazer-se “seres para si” na concepção freireana é romper com a estrutura da “educação bancária”. A “educação bancária” baseia-se no ser menos: ela não tem como objetivo orientar

os educandos no sentido de conscientizá-los; enquanto que a “educação crítica e problematizadora” baseia-se no ser mais. E, para ser mais, os educandos precisam ser conscientizados para se verem como sujeitos; sujeitos, porque são inacabados e, por isso, podem ser construtores de suas próprias ações, projetando o seu futuro. Se fossem prontos, acabados, seriam objetos e não era necessária a sua construção permanente.

Não há dúvida de que, se existe ação humana, existe possibilidade de desenvolvimento, portanto, existe projeto. Mas a “educação bancária” conforme foi explicado acima, não tem o objetivo de estimular este desenvolvimento: está reduzida apenas ao domínio do Em-si, enquanto a realidade materializada que não pode ser transformada. O Para-si atua na “educação problematizadora”, onde a possibilidade de intervenção na realidade passiva é apresentada. Na “educação bancária”, o Para-si que é uma condição *a priori*, universal a todos os seres humanos, é reprimido, para que a sua característica principal, que é a possibilidade de transformar, seja anulada. Assim, os professores na “educação bancária” são levados a ver os alunos apenas como Em-si, como meros objetos, como coisa e sem a consciência de que são sujeitos inacabados. Já na “educação problematizadora”, que é a educação para a libertação, os professores são levados a perceber os seus alunos como seres Para-si e isso é que lhes permite a intervenção no seu contexto existencial.

Nesta relação, é de notar que o ser humano, que é inacabado, não está sozinho: ele está inserido nas relações que são também históricas, conforme aponta Sartre (1960, p. 179-180). Estas relações existem numa determinada época, contexto e condições sociais. Por isso, a prática pedagógica que se baseia no isolamento é uma forma de ser menos, e esta é uma característica da “educação bancária”, que permite a desumanização. Paulo Freire (1970, p. 31-32) diz que:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização, é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

A desumanização, embora seja um fato concreto na história, não é um destino dos seres humanos; por isso, a luta pela humanização é possível. Se o ser humano é um ser livre e por isso é um ser de possibilidades, ele poderá sair da situação de desumanização para a da humanização. Uma prática pedagógica que se baseia na “educação problematizadora” possibilita a passagem da desumanização, que é o ser menos, para a humanização, que é o ser mais.

Mas, para que isso ocorra, Paulo Freire (1970, p. 65-66) diz que é preciso conhecer a realidade na qual os sujeitos estão inseridos, pois só assim saberemos distinguir as situações de desumanização e de humanização.

5.1.2 A realidade: materialidade concreta do Em-si e possibilidade de transformação do Para-si

Para que a *práxis* organizada da prática pedagógica seja transformada numa *práxis* que leva em conta o indivíduo como sujeito de suas próprias ações, ou seja, que tenha a liberdade como princípio realizante das suas ações e, conseqüentemente, o exercício da autonomia, deve-se levar em conta o conhecimento da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, professor e aluno. Conhecer a realidade concreta do sujeito é outro princípio da proposta freireana para uma “educação libertadora”.

A realidade é vista por Paulo Freire na sua totalidade, e esta totalidade não inclui somente o campo educacional, mas também o econômico, social e político. É o contexto em que os seres humanos, que são inacabados, estão inseridos: seu trabalho, sua família, sua escola, o outro e toda a sua história. É a sua situação existencial. (MOREIRA, p. 45). Tudo isso faz parte do domínio do Em-si, é algo pronto, já dado. Isso é inevitável, é a facticidade. Ao referir-se aos dados da existência, Sartre (1943, p. 535-598) diz que a liberdade do ser humano não consiste em mudar estes dados, mas em fazer com que estes dados se revelem dessa ou daquela maneira. Esta revelação é possível porque o indivíduo é dotado também do domínio do Para-si, que é livre para tal. Então, pelo Para-si, a realidade é apresentada como algo que pode ser mudado e transformado.

Paulo Freire (1970, p. 40) refere-se a Sartre quando estabelece a necessidade de uma prática pedagógica baseada no conhecimento como parte da realidade concreta e histórica do homem:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. “A consciência e o mundo, diz Sartre, se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela” (FREIRE, 1970, p. 40).

A realidade apontada por Paulo Freire (1970, p. 40) é aquela em que os sujeitos estão interligados, numa constante relação. É uma relação dos/entre homens com o seu mundo, onde a consciência, o mundo e as relações humanas estão interligados. A consciência e o mundo não estão separados, são simultâneos e acontecem ao mesmo tempo.

O mundo é apresentado como material do Em-si, já está dado. A mudança, ou seja, a possibilidade de mudança é apresentada como material do Para-si. A consciência é também esta possibilidade. Ser o que é e ser aquilo que ainda não é. A perspectiva do não-ser é do Para-si, que abre a possibilidade de ser no futuro a materialização da finalidade do sujeito. Conhecer o Em-si, o mundo posto tal como ele é, se torna o material para ser ultrapassado, ou ainda, transcendido. Isso é possível por meio da ação do sujeito. Neste caso, o conhecimento da realidade dos sujeitos da relação de ensino-aprendizagem abre a perspectiva da mudança e, ainda, do aprimoramento da aprendizagem.

A mudança pode ser concretizada por aqueles sujeitos que conhecem e que possuem o conhecimento daquilo que desejam mudar. Conhecer a realidade possibilita a aprendizagem e esta aprendizagem, por sua vez, leva à mudança efetiva. Esta é uma situação de autonomia, se se partir da ideia de que é por meio do conhecimento e da interiorização da lei do estrangeiro (neste caso, tudo aquilo que não sou eu), que o sujeito vivencia a autonomia. É um conhecer para ultrapassar, para transcender a realidade, já posta antes do sujeito a transformar.

Uma das formas de conhecer a realidade é apresentada por Sartre (1960, p. 200-224) como a escassez. Ele explica a escassez como a relação do indivíduo com o meio ambiente,

naquilo que se refere à unidade negativa da multiplicidade dos homens, como por exemplo, os problemas sociais. Uma prática pedagógica que tem como finalidade a transformação da realidade, deve partir do conhecimento dos problemas sociais, do contexto dos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem. Ao conhecer a realidade, a consciência de que é preciso transformar e superar pode ocorrer.

Seriam os indivíduos autônomos, a cada situação de escassez superada? Na prática pedagógica a escassez pode ser vista como os problemas da aprendizagem, ou a falta dela. Paulo Freire refere-se também à escassez. Embora não apresente o conceito de escassez, mas apresenta os problemas sociais e econômicos daquele contexto e, ainda, a situação do analfabetismo, que era alarmante na sua época. Estes problemas foram o ponto de partida para a elaboração e aplicação da sua teoria, pois foi por meio da apreensão da realidade, enfatizando o analfabetismo, que ele propôs o seu método de conscientização. (MOREIRA, p. 45-53). Este método será apresentado posteriormente neste trabalho. Superar a escassez, vista no campo social e, neste caso, especificamente no campo educacional, seria o ponto principal para a construção da autonomia, tanto para Sartre quanto para Paulo Freire.

A educação para a libertação, que leva à construção da autonomia, concebe o conhecimento como parte da realidade concreta do homem e, este, reconhece o seu caráter histórico e transformador. A prática pedagógica, nesta perspectiva, proporciona o desvelamento da realidade enquanto princípio necessário para o conhecimento da situação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da autonomia. O conceito de liberdade em Sartre e do homem como sendo liberdade em – situação, “[...] são fundamentos para uma pedagogia crítica, em que o sujeito é construtor do conhecimento e, portanto, da realidade social, em um processo mediado pelas diferentes instituições da sociedade.” (SCHNEIDER, p. 401).

Se o homem é liberdade em situação, com os sujeitos envolvidos na prática pedagógica não seria diferente. Professor e aluno são sujeitos em situação de liberdade, mas podem não estar conscientes disso, o que acarreta uma não vivência da autonomia. Por isso Paulo Freire (1996, p. 23-24) refere-se à necessidade do reconhecimento de que os indivíduos são seres condicionados e este reconhecimento deve fazer parte da prática pedagógica que tenha o objetivo de ser problematizadora.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 23).

Esta situação deve-se ao fato de que os indivíduos estão condicionados na situação em que se encontram, e este é um desafio. Mas, por outro lado, esta situação pode ser também a realidade serial tal como destaca Sartre (1960, p. 308-310). Na serialidade não existe um projeto comum, apenas o interesse comum, onde os indivíduos têm comportamentos, pensamentos e sentimentos, que podem ser previstos. Considera-se uma prática pedagógica serial a prática pedagógica que tem como ponto de partida a “educação bancária”, onde o que existe é um padrão de comportamentos e informações a serem repetidas e memorizadas pelos alunos, sem nenhum vínculo com uma proposta de um projeto comum, em que os alunos se sintam como construtores do seu conhecimento e não apenas repetidores. Mesmo assim, a serialidade tem a sua finalidade, que pode ser aqui a superação da escassez apresentada pelo analfabetismo. Alfabetizar, ensinar, é tentar sair da posição da ignorância para o conhecimento, para a aprendizagem. Mas seria esta prática pedagógica serial a que leva à construção da autonomia? Se assim fosse ela deveria ser centrada na problematização da realidade e no conhecimento desta realidade serial, ou seja, do material do Em-si e com a possibilidade de mudança apresentada pelo domínio do Para-si. Esta possibilidade de mudança é possível porque o Para-si, sendo livre, permite a problematização desta realidade serial.

A prática pedagógica problematizadora é aquela que consegue romper com a prática pedagógica baseada na “educação bancária”, que se pode dizer que é uma prática baseada na serialidade. Então, a prática pedagógica problematizadora seria aquela que problematizasse a realidade serial da educação para, em seguida, propor mudanças, que foi o que fez Paulo Freire. Para que isso seja realizado, é necessário que os indivíduos se reconheçam enquanto sujeitos livres e inseridos num processo de libertação permanente.

Em *Conscientização*, Paulo Freire (1980, p. 40) destaca:

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que ela é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta

conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

Como um dos elementos para a concretização desse processo, deve-se levar em conta que tanto aluno quanto os professores são seres humanos livres. (MOREIRA, p. 51).

5.1.3 A liberdade e o processo de libertação

Outro princípio da prática pedagógica é aquele que prioriza a liberdade enquanto um exercício. Fiori (p.18) diz que Paulo Freire refere-se à liberdade não apenas como uma possibilidade, mas como o seu exercício. Ao exercitar a liberdade o indivíduo aprende a ser livre. Por isso a ideia aqui é a de um processo de libertação permanente e que pode ser adquirido pelo método freireano de aprendizagem.

Como todo bom método, não pretende ser um método de ensino, mas de aprendizagem; com ele o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la. A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se a pensar e viver “a educação como prática da liberdade”. (FIORI, 1970, p. 18).

Se a educação é uma prática da liberdade e esta é uma possibilidade de concretização para todos os indivíduos, então todos os indivíduos são livres, a liberdade é algo *a priori*. Ela é o princípio realizante das ações humanas. Esta é a concepção de Sartre (1943, p. 477-601), quando entende que a liberdade é universal para todos os indivíduos, durante toda a vida. A proposta na perspectiva freireana é para a libertação do indivíduo, partindo da ideia de que a liberdade é universal, para todos, também no decorrer da vida de cada um. Se partirmos do pressuposto de que a autonomia é a continuidade da ação que tem como princípio realizante a liberdade, entende-se que Paulo Freire proponha o desenvolvimento da autonomia como algo que pode ser adquirido pelo exercício da liberdade, dentro do processo de libertação.

Se a autonomia pode ser adquirida pelo processo de libertação, significa que a autonomia é construída ao longo da vida do indivíduo. A autonomia é construída no

cotidiano. A experiência da autonomia é que faz do sujeito alguém em permanente construção.

Ninguém é autônomo primeiro, para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia ou não. A autonomia, enquanto processo de amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. (FREIRE, 1996, p. 107).

Não existe uma fase determinada em que construímos a nossa autonomia. Se ela é processo, o que existe é uma permanente busca pela superação da situação presente. As decisões, escolhas, atitudes, comportamentos, vão sendo adquiridos no decorrer deste processo de amadurecimento. “É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade.” (FREIRE, 1996, p.107).

As experiências dos indivíduos se realizam no seu contexto, na sua realidade. Sartre (1943, p. 535-598) diz que a realidade é composta pelos dados do Em-si, ou seja, pela facticidade, mas esta facticidade não suprime a liberdade, pois a facticidade poderá ser transcendida. Esta transcendência poderá ser adquirida no processo de libertação. Uma ação transcendida poderá ser uma ação autônoma.

Neste sentido, Paulo Freire (1970, p. 34) diz que a libertação deve partir dos oprimidos, pois ele entende que os oprimidos compreendem melhor o processo de opressão e, assim, ambos, oprimidos e opressores, poderão recuperar a sua humanidade perdida.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1970, p. 34).

Os oprimidos não poderão permanecer com o opressor dentro de si, pois, se assim o fizerem, a libertação não será verdadeira. Os oprimidos que permanecem com a sombra dos

opressores, temem a liberdade, pois na medida em que expulsassem esta sombra, eles teriam que preencher esse vazio com outro conteúdo que, nesse caso, seria a sua autonomia: a responsabilidade, sem a qual não poderão ser livres.

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre si desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem expectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 1970, p. 38).

Esse é o dilema que os homens enfrentam quando querem praticar o exercício da liberdade, que poderá levar à construção da sua autonomia. A libertação é um parto doloroso que “[...] só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimidos, que é a libertação de todos.” (FREIRE, 1970, p.38). Dessa superação nascerá o homem novo. O homem novo é o resultado constante da busca pelo ser mais. O homem novo não se conclui, iniciado o processo de libertação ele estará sempre sendo. O homem novo pode ser entendido como o homem que se caracteriza antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele. (SARTRE, 1972, p. 78). A situação a superar é aquela em que o campo dos possíveis é o objetivo em direção ao qual o agente supera sua situação objetiva. E este campo, por sua vez, depende estreitamente da realidade social e histórica. Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1970, p. 33) refere-se à libertação enquanto tarefa humanista e histórica, exercida tanto pelos oprimidos, quanto pelos opressores na busca pelo homem novo.

O homem novo seria aquele indivíduo que é autônomo a cada situação vivenciada. Vê-se enquanto processo permanente de libertação. O conhecimento adquirido pela prática pedagógica pode conduzir à libertação e, consequentemente, ao exercício da autonomia. Sartre (1943, p. 526-597) destaca a necessidade do conhecimento e das técnicas já elaboradas para que o sujeito possa escolher livremente. Sendo a liberdade o exercício da autonomia de escolha, a ideia, neste caso, é que o conhecimento leva ao processo de libertação e, consequentemente, a vivências autônomas.

A aprendizagem, nesta perspectiva, leva em conta toda a amplitude do ser humano: questões epistemológicas, sociais, políticas, culturais e econômicas. O professor que incorpora o educador em si mesmo, ensina o conteúdo programático voltado para o contexto cultural no qual os sujeitos da aprendizagem estão inseridos. Parte da curiosidade espontânea e, por meio da pesquisa, chega à curiosidade epistemológica. Os conteúdos programáticos que, muitas vezes, são vistos pelos professores como algo imposto e estático, como uma materialização do domínio do Em-si, precisam ser entendidos como um conhecimento acumulado pela humanidade e que, por meio das experiências anteriores de pesquisa, foram registrados e que, agora, podemos conhecê-los na escola. Este processo do conhecimento não tem um fim: sempre haverá novos conhecimentos e descobertas. Este conhecimento, já sistematizado, pode ser apresentado como ferramenta necessária no processo de aprendizagem, fazendo valer o método progressivo-regressivo sartreano que aponta ser preciso voltar ao passado para interferir no presente, em direção ao futuro.

Conhecer o contexto dos sujeitos da aprendizagem inclui, também, conhecer as leis e as suas relações. Sartre (1943, p. 622-633) diz que uma forma de se apropriar é o conhecer. É por meio do sujeito que se apropria de tal conhecimento que uma face do mundo se revela. É esta revelação da realidade que possibilita o processo de libertação.

Toda a realidade pode ser entendida como um conhecimento que é revelado ao sujeito no processo de libertação e este conhecimento pode ser visto como a lei do estrangeiro. Estrangeiro, neste caso, significa tudo aquilo que não sou eu, mas que preciso interiorizar e, assim, ele passa a fazer parte de mim. Então é necessário um padrão normativo exterior para que a autonomia se efetive.

Portanto, a liberdade é vista como uma condição existencial do indivíduo, onde não existe um padrão normativo exterior que possa auxiliá-lo; mas, para que o processo de libertação e, conseqüente, a construção da autonomia ocorra, são necessárias as normas, as leis, as instituições, a escola, enfim, as situações de aprendizagem. Note-se que o processo de libertação que leva à construção da autonomia necessita de um parâmetro exterior. Assim, o indivíduo irá aprender a ser autônomo, levando em conta uma prática pedagógica que tenha também, como outro princípio, a conscientização, enquanto possibilidade concreta do exercício da liberdade e da autonomia.

5.1.4 A conscientização enquanto possibilidade concreta do exercício da liberdade e da autonomia

Para que a prática pedagógica tenha a conscientização como uma possibilidade concreta do exercício da liberdade e da autonomia, é necessário o reconhecimento da inconclusão do ser humano e o conhecimento da realidade como elementos fundamentais para o processo de libertação. A libertação será possível através da conscientização. A conscientização é outro princípio que orienta a prática pedagógica. Portanto a ideia agora é tratá-la como possibilidade concreta do exercício da autonomia, que está associada à liberdade como princípio realizante de qualquer ação. A conscientização não é apenas um conceito abstrato, mas a ação efetiva. Assim, entende-se que a conscientização pode ser o caminho para a construção da autonomia dos indivíduos.

A conscientização é apresentada no método de alfabetização de Paulo Freire, o qual leva em consideração a realidade em que os sujeitos da aprendizagem estão inseridos, como parte do mundo do Em-si. A primeira etapa de seu método é justamente partir da própria realidade na sua totalidade e não apenas do contexto educacional, mas também da realidade social, econômica, cultural, incluindo aí os padrões normativos da época. O método foi criado a partir da realidade do contexto educacional, ensinando a ler a partir da própria realidade dos alunos. Portanto, Paulo Freire não só diz o que é a conscientização, mas mostra o caminho para alcançá-la através do seu método de alfabetização.

A decisão pelo método de alfabetização ocorreu pelo fato de que, no contexto histórico, econômico e social em que Paulo Freire vivia, no Brasil, o problema do analfabetismo era alarmante. Hoje, talvez as condições sejam melhores, embora não se possa dizer que sejam as ideais para um processo de conscientização como ele pretendia. O método de alfabetização possibilitava a tomada de consciência. Por isso era perigoso, por isso a prática oficial de seu método foi impedida pelo Golpe Militar de 1964. Reduzindo a taxa de analfabetos, seria maior o número de eleitores. A preocupação da classe dominante era de que, tendo tomado consciência de sua situação de explorados, esses cidadãos agora alfabetizados, poderiam votar contra os seus interesses e serem sujeitos de suas próprias ações.

O método de Paulo Freire é desenvolvido em cinco fases e pode ser explicitado da seguinte forma:

- I. Levantamento do universo vocabular do aluno. Ou seja, enumeram-se as palavras do vocabulário do próprio aluno que são as palavras que usa no seu dia-a-dia;
- II. Escolha das palavras selecionadas pelo universo vocabular pesquisado;
- III. Criação de situações existenciais típicas do grupo com que se vai trabalhar;
- IV. Elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho e que são subsídios e não uma proposta rígida a ser obedecida;
- V. Decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. (MOREIRA, p. 61).

É preciso partir de uma discussão sobre os conceitos de natureza e cultura, até chegar às palavras do universo vocabular dos alunos. Para Paulo Freire (1967, p. 108-109) a discussão do conceito de cultura permite aos alunos o entendimento do ser humano ser enquanto sujeito de sua própria história.

A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O sentido de mediação que tem a natureza *em* sua vida e *em sua* realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. (FREIRE, 1967, p. 108-109).

O sujeito, inserido na discussão, percebe que o homem, através de seu esforço, constrói aquilo de que necessita através do seu trabalho. Esta é uma forma de superar a escassez do campo material. Sartre (1960, p. 165-177) diz que o sujeito, por meio da sua ação muda o seu mundo material em função de um fim. Esta ação é a sua *práxis*. Então a *práxis* seria a concretização do processo de conscientização, tal como apresentado por Paulo Freire. Se a conscientização para Paulo Freire é ação concretizada, pode-se dizer que a *práxis* em Sartre leva em conta também a concretização da ação: é a superação do mundo material, do prático inerte, em detrimento dos fins da ação que já estão posicionados pelo Para-si.

Ao discutir o conceito de cultura, os educandos são levados a se perceberem como fazedores da história, como sujeito da *práxis* e não apenas como recebendo algo dado, como imposição. Dessa forma, a cultura é democratizada.

O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, 1967, p. 108-109).

Note-se que a leitura e a escrita são instrumentos na luta pela libertação por meio da *práxis*. A discussão sobre cultura parte desta premissa. A partir desta discussão, os homens se descobrem como sujeitos da história, como fazedores da cultura. Enquanto fazedores da cultura são sujeitos da *práxis* individual, em detrimento da *práxis* comum, que é a coletiva. Estas mudanças são percebidas no campo social, pois se realizam a partir do material do prático-inerte que também está inserido na realidade e é histórico. (SARTRE, 1960, p. 165-177).

Através da discussão sobre os conceitos de natureza e cultura, o aluno descobre o valor de sua pessoa. Todo debate é altamente crítico e motivador. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de ler e escrever e, assim, prepara-se para o novo aprendizado. Consegue ler e escrever com relativa facilidade, pois aprende a técnica por meios conscientes. Entende o que lê e escreve o que entende. É na verdade uma incorporação de um saber e não uma memorização visual e mecânica.

Na medida em que não é uma memorização mecânica e visual das palavras a *práxis* não é mais serial, conforme acontecia na “educação bancária”; mas, sim, há uma conscientização quanto à necessidade da leitura e da escrita; e assim a *práxis*, que seria serial, neste momento encontra-se na busca pela *práxis* comum, e o objetivo de ler e escrever adquire sentido para todos, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Sendo assim, aprender a ler e a escrever se torna um projeto comum. E assim, não existe mais apenas um interesse comum a todos que era ler e escrever, mas, sim, a leitura e a escrita enquanto instrumento de intervenção na realidade: adquirindo sentido, se torna uma necessidade para a sobrevivência do indivíduo. Aquele indivíduo que era apenas indivíduo isolado sem relação com o seu contexto cultural, se torna sujeito de suas próprias ações. Por isso podemos dizer que a serialidade se desfaz a partir do momento em que o indivíduo tem a consciência de que,

sozinho, isolado, não conseguirá ser sujeito de suas próprias ações. Sendo assim, ele se vê como um sujeito dentro do contexto das relações humanas e que são estas relações que impulsionam a *práxis* comum. Conforme aponta Sartre (1960, p. 381-552), os sujeitos passam a constituir-se como grupo. Aí, cada um percebe que a ação de um interfere na ação de todos e a ação de todos, na ação de cada um: este é um processo de construção da autonomia.

Outro momento importante no método de alfabetização é o levantamento das palavras geradoras que têm fundamental importância neste processo, pois devem sair da discussão sobre natureza e cultura e, não, de uma seleção feita isoladamente pelo professor. Pressupõe o coletivo e, não, o individual; pressupõe o grupo e, não, o indivíduo isolado. O levantamento das palavras geradoras reside justamente nesta transição do individual para o coletivo. O ideal é que as palavras contenham significado coletivo, mostrando que a *práxis* individual de cada um está agrupada na *práxis* comum de todos. Eis aqui a conscientização da importância das ações individuais para a realização do projeto comum.

Palavra geradora quer dizer que, a partir dela, surgem outras. Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade em que o sujeito está inserido e a sua ação sobre ela. Na medida em que se aprofundam os temas, sua consciência crítica se aprofunda também e este se liberta da posição ingênua sobre a sua presença no mundo. É um processo de desvelamento da realidade. É um processo de libertação para a construção da autonomia.

[...] a palavra geradora é aquela que reúne em si a porcentagem mais alta de critérios sintáticos (possibilidade de riqueza fonética, grau de manipulação de conjuntos de signos, de sílabas, etc.), semânticos (maior ou menor intensidade de relações entre a palavra e o ser que designa), poder de conscientização que a palavra tem potencialmente, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou no grupo que a utiliza. (FREIRE, 1980, p. 43).

Sendo a palavra geradora oriunda do meio em que o educando vive, ela possui um grau de sentido que possibilita a conscientização. Ou seja, os educandos poderão sair do significado ingênuo da palavra e entender as relações que se estabelecem entre a palavra e a realidade. Não se busca a mera memorização da palavra.

Escolhidas as palavras geradoras, passa-se para a próxima fase, que consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar.

São situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais. Nelas vão se colocando os vocábulos geradores, na gradação já referida, de suas dificuldades fonéticas. Uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quanto pode refletir-se a um dos elementos da situação. (FREIRE, 1967, p. 114).

A análise das situações existenciais permite ao indivíduo a transição para o seu ser sujeito. O que ocorre é que, em grupo, selecionam-se as palavras geradoras e estas tratam da situação existencial. Assim, os educandos percebem os problemas regionais, nacionais e internacionais, sejam eles econômicos, sociais, culturais, educacionais etc. Esta situação é a facticidade a que todos os indivíduos estão condenados, é o mundo do Em-si que lhe é apresentado. Mas o sujeito, como já sabemos, é composto pelo domínio do Para-si; por isso a transformação é possível, pois os sujeitos são livres para romperem com a sua situação ou, melhor ainda, transcendê-la. Mas, antes disso, o conhecimento e análise da sua facticidade é essencial, conforme aponta Paulo Freire (1967, p. 114).

A quarta fase do método consiste na elaboração das fichas-roteiro, que auxiliam os coordenadores no debate direcionado com os seus alunos. A preferência de Paulo Freire por coordenador, e não professor, é vista como uma estratégia para superar o vício do autoritarismo, quando o professor da escola tradicional não possibilita que o aluno vivencie a sua liberdade. Dessa forma, o coordenador não é aquele que impõe, mas que dialoga com o aluno, possibilitando a sua libertação. As fichas-roteiro são alguns subsídios para o coordenador e que jamais serão uma prescrição a que devam obedecer rigidamente. Finalmente, a quinta fase é a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. (MOREIRA, p. 54).

O método de aprendizagem proposto parte de uma posição crítica que se traduz em posição política. Em vez de ensinar a famosa frase “Eva viu a uva” sem considerar o contexto dos sujeitos nela envolvidos, utilizam-se as palavras que estão presentes na vida desses alunos. Possivelmente os alunos nunca viram nenhuma Eva ou nem mesmo comeram uvas. No momento do levantamento das palavras geradoras, caso os homens já conheçam Evas e já comeram uvas, inicia-se o processo de desvelamento da realidade por meio de questionamentos sobre a frase, como por exemplo, quem plantou a uva? Quanto ganha para trabalhar na plantação de uvas? De quem é a plantação? Quem é a Eva? Quanto custa o quilo

de uva? Onde se vendem uvas? Qual a relação da economia local e regional com a plantação de uva?

Assim os sujeitos não seriam apenas alfabetizados, não aprenderiam apenas a ler a palavra, mas, sim, a ler o mundo. Isso possibilita ao indivíduo sair da posição de objeto alienado da ação, para a posição de sujeito da ação. Dessa forma, as ações individuais seriam coletivamente construídas com a possibilidade de intervenção na sociedade como um todo. Nesta perspectiva, é de notar a recuperação da transcendência do sujeito, pois enquanto objetos tinham a transcendência anulada e apenas memorizavam a frase “Eva viu a uva” sem nenhuma relação com a situação do seu contexto social e político, ou ainda, com a sua facticidade. No caso da recuperação da transcendência, é a manifestação do domínio do Para-si, é o entendimento por parte do professor de que o sujeito possui o domínio do Para-si e, por isso, tem a possibilidade de vivenciar situações de autonomia.

Esse método pôde ser desenvolvido de forma a conscientizar os sujeitos que estão para ser alfabetizados ou mesmo em outros níveis de ensino, pois o processo de conscientização não tem um nível determinado. A conscientização possibilita ao sujeito reconhecer a sua liberdade: deste modo ele poderá escolher e decidir sobre o seu projeto existencial.

Segundo Sartre (1943, p. 63-80), o ato de escolher tem como consequência a experiência da angústia. O processo de conscientização do sujeito apresentado por Paulo Freire não trata desta angústia. Mas esta situação seria angustiante?

Do ponto de vista do discente (mas se aplica também aos docentes) a conscientização proposta por Paulo Freire pode acarretar angústia, devido ao fato do indivíduo, agora sujeito e não mais apenas indivíduo, se ver como construtor das suas ações e também responsável por elas. Assumir as suas ações é um passo importante para a construção da autonomia. Neste caso, o sujeito, agora que sabe e conhece a sua possibilidade de transformar a sua situação, irá decidir se quer ou não se inserir neste processo de construção. Podemos perceber que a possibilidade é de todos, já que todos são possuidores do domínio do Para-si; mas, ao mesmo tempo, é justamente este domínio que é dotado de liberdade, que dá as condições para o sujeito decidir se quer ou não se inserir no processo de construção da sua autonomia.

Considerando-se agora a posição dos professores, é de notar que este processo conduz à experiência da má-fé. Aqueles que não se sujeitam a uma prática pedagógica baseada na conscientização e que não levam em conta a possibilidade da libertação podem estar agindo

de má-fé. O professor é livre para decidir se quer ou não fazer da sua prática pedagógica uma *práxis* organizada, baseada nos princípios freireanos. Ter a consciência da necessidade dos princípios é mostrá-los na prática, mas o que ocorre é que a conscientização, na maioria das vezes, é vista como algo abstrato, separado da realidade do fazer. Neste caso, o professor sabe da necessidade da conscientização e de todos os outros princípios freireanos, ou mesmo manifesta-os nos seus discursos sobre educação e na prática pedagógica, mas não os aplica, alegando com seus alunos que o sistema em que está inserido não permite tais atividades. Ou então, o que ocorre é que o professor conhece os princípios e os representa nas suas práticas pensando ser possível representá-los na sua totalidade; mas, neste caso, estaria também agindo de má-fé, pois é necessário compreender que as práticas pedagógicas são construídas e reconstruídas continuamente num movimento dialético. Este movimento dialético é necessário para a reorganização da prática anterior com vista a uma prática que atenda de forma eficaz os princípios freireanos. Estes princípios fazem parte da existência concreta do ser humano, conforme aponta Sartre (1943, p. 621), quando diz que o fazer, o ter e o ser são três grandes categorias da existência humana e que se realizam na sua concretude no presente do sujeito. Este presente, na prática pedagógica, é possível devido às experiências anteriores que são o ponto de partida para a construção e planejamento das futuras ações pedagógicas.

Tanto para o docente quanto para o discente, ou ainda para todos os indivíduos, a conscientização na perspectiva freireana estimula a liberdade criativa conforme aponta Sartre (1960, p. 472). O sujeito, conscientizado e decidido a assumir as suas ações, poderá manifestar a sua autonomia no exercício da sua liberdade criativa. A liberdade criativa consiste no fato de que este sujeito conscientizado, agora, consegue atender à demanda da prática pedagógica, aprende os conteúdos formais e transcende-os, a fim de dar sentido e significado quando sabe o que irá fazer com este conhecimento adquirido. Propõe soluções para problemas individuais e/ou coletivos, estabelece metas e estratégias para alcançá-las e se insere na busca dos fins. Estas seriam vivências do sujeito autônomo.

Mas a ação concreta do sujeito, agora autônomo, leva em conta o diálogo enquanto instrumento das relações humanas: sem ele é impossível a concretização deste processo. A seguir será discutida a necessidade do diálogo na prática pedagógica para a construção da autonomia.

5.1.5 O diálogo enquanto instrumento das relações humanas na construção da autonomia

O diálogo é também um princípio necessário à prática pedagógica; mas, antes disso, é uma necessidade existencial, conforme aponta Paulo Freire (1980, p. 82-83): “Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram o seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.” O diálogo é um instrumento das relações humanas e é também da prática pedagógica. A prática pedagógica deve partir da ideia de que os indivíduos dialógicos encontram-se numa relação entre sujeitos e não objetos.

A ideia de Sartre, da perspectiva do olhar do Outro com relação ao indivíduo (BIEMEL, p. 53), abre a discussão da necessidade de se pensar a forma de conduzir o diálogo na relação entre professor e aluno. O olhar abre a necessidade de pensar a relação entre os indivíduos na perspectiva do ser com, o ser das relações humanas. Além disso, abre também a possibilidade de discutir o ver e ser visto. A forma como o professor e o aluno vivenciam o ser com, que é o ser com o Outro, junto com o Outro, difere do ser separado do Outro, e a forma como se vêem são condições necessárias para que os envolvidos na aprendizagem possam estabelecer uma relação dialógica que contribua para a construção da autonomia.

A prática pedagógica que leva em conta a construção da autonomia deve ter o diálogo como o seu instrumento. Na “educação bancária”, conforme já foi apresentado, o professor impõe informações ao aluno e este deverá memorizá-las e repetí-las: assim terá uma aprendizagem significativa. Esta prática pedagógica da “educação bancária” não permite a construção da autonomia, pois o aluno é visto como objeto e, assim, não tem a possibilidade de estabelecer nenhuma construção a partir dos conteúdos memorizados. A possibilidade de transcender, que é *a priori* na perspectiva sartreana, é anulada. Recuperar a transcendência anulada pode ser entendido como recuperar a subjetividade, recuperar a ideia de que o indivíduo é sujeito de suas próprias ações e, neste caso, o diálogo poderá ser o instrumento necessário para a construção da autonomia, para a recuperação da sua subjetividade e da sua transcendência. Assim, o olhar do professor com relação ao aluno não é aquele olhar que apenas reduz o Outro à facticidade, a objeto, mas aquele que possibilita a recuperação da sua subjetividade.

A redução do Outro à facticidade e/ou objeto e a anulação da sua transcendência é inevitável. Mas é possível recuperá-la por meio do diálogo. Paulo Freire (1970, 44-69) não se refere à perda da transcendência, mas aponta a necessidade de olhar o aluno na perspectiva do seu ser sujeito e não, objeto. A abertura ao diálogo é este processo de recuperação da transcendência. É uma forma de compreender que o aluno é dotado do domínio do Para-si, assim como o professor e, ambos, por meio do diálogo, podem conduzir ao processo de libertação. É reconhecer que o Outro, o aluno, também tem algo a oferecer. Por isso Paulo Freire (1970, p. 93) diz que o diálogo requer humildade:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço *outros eu*? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros que jamais reconheço e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 1970, p. 93).

Se partirmos destas características acima citadas o aluno é visto como objeto e tem a sua possibilidade de participação no diálogo anulada, tem a sua subjetividade perdida e não ocorre o diálogo e, sim, transmissão de comunicados. Porque o diálogo requer humildade para aproximar-se das pessoas e, nesse processo, só há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Outro elemento importante na prática do diálogo é a fé. Paulo Freire (1970, p. 93-94) diz que “Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”. A fé é apresentada pelo autor como uma crença na possibilidade da mudança, é uma forma de dizer que o ser humano possui o domínio do Para-si, que é a manifestação da liberdade, é *a priori* e, por isso, tem condições de transformar a sua realidade. Tanto em Sartre como em Paulo Freire nota-se este princípio *a priori* que possibilita a construção da autonomia.

A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. (FREIRE, 1970, p. 94).

O homem de fé acredita nos homens e no poder que o homem tem de criar, de poder mudar a realidade, libertando-se.

Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. (FREIRE, 1970, p. 94).

Além da fé e da humildade, Paulo Freire (1970, p. 94) diz que o diálogo se funda num clima de confiança.

A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (FREIRE, 1970, p. 94).

Dar o testemunho daquilo que está a dialogar é necessário para que a confiança se estabeleça entre os indivíduos. Numa relação pedagógica não seria diferente. A *práxis* do professor que é impregnada do seu discurso, se torna em imperativos e normas, os quais o aluno deverá seguir, tornando assim a lei do estrangeiro que deverá ser interiorizada para, em seguida, ser ultrapassada: é um processo necessário para a construção da autonomia. É uma relação de confiança e de reciprocidade. Os indivíduos se relacionam por meio da reciprocidade e ela é a relação vivida, por isso ela é concreta. Se é concreta, os indivíduos, por meio da reciprocidade, reconhecem o projeto do Outro, por meio das tarefas que lhe foram

atribuídas. (SARTRE, 1960, p. 188-192). Neste caso o aluno reconhece a competência do professor e, assim, terá confiança no mesmo quando o professor manifestar na sua prática as suas atribuições. Estas atribuições se realizam na materialidade e o reconhecimento do professor pelo aluno é possível por meio do uso da palavra, ou mesmo por um gesto que significa reconhecimento mútuo. Ou seja, o reconhecimento manifesta-se por meio do diálogo.

Tendo o diálogo como princípio na perspectiva freireana, e a reciprocidade como vivência concreta na perspectiva sartreana, os homens poderão lutar pela sua humanização. Isso é uma forma de se ter esperança. A esperança é que faz com que o ser humano esteja em busca contínua. “Não existe diálogo sem esperança”, enfatiza Paulo Freire. (1970, p. 94). A esperança está na própria imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Busca que não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens, na sua reciprocidade. Esta busca vem da consciência de ser um ser inacabado.

Mas, em se tratando de uma relação pedagógica, como se inicia o diálogo? Todos os elementos destacados até agora são necessários para o desenvolvimento do diálogo. Mas dialogar sobre o quê? Qual o conteúdo? O que será dialogado com o aluno? Segundo Paulo Freire (1970, p. 96), o diálogo começa na busca pelo conteúdo programático

[...] quando o educador-educando se encontra com os educandos - educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Essa inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

O educador dialógico é aquele que tem como base da sua prática pedagógica a fé, a confiança, a esperança e a humildade. Este, de fato, conseguirá transmitir aos seus alunos um conteúdo programático que não seja baseado apenas na transmissão ou uma imposição; que não seja um conjunto de informes, mas uma devolução organizada, sistematizada, daqueles conhecimentos que foram levantados juntamente com os alunos. É um movimento constante de interação entre os sujeitos da aprendizagem. É uma ação e reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Paulo Freire (1970, p. 107) diz que, sem o diálogo, não há interação dos sujeitos. O diálogo é necessidade existencial porque é uma característica humana e os homens precisam

encontrar o seu verdadeiro significado para trilhar o caminho para a transformação da realidade. “E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se em depositar idéias nos outros.” (FREIRE, 1980, p. 83).

Se o ser humano é dialético, não pode haver depósito de ideias e, mesmo se a intenção do diálogo for depositar ideia no aluno, como no acaso da “educação bancária”, esta intenção não seria realizada efetivamente; pois o domínio Para-si que é *a priori* a todos os indivíduos é reponsável pela dialética e não aceita as condições de ser um Em-si. Valentini (p. 196) diz que a dialética do Para-si é uma tentativa para encontrar o seu ser, ou seja, uma tentativa para realizar o ideal de um ser que tenha a estabilidade do Em-si. Neste caso, é uma tentativa de ser o ser perfeito. Mas segundo este autor,

[...] esta dialética é abortiva porque toda e qualquer intenção do por-si resulta num insucesso e, por outro lado, não pode senão resultar num insucesso porque, se a intenção se realizasse, desapareceria a alteridade e teríamos um ser idêntico no qual não haveria um lugar para o conhecimento, os possíveis e o mundo. Este ser perfeito é tudo que as religiões teorizam com a ideia de Deus, algumas filosofias com a ideia do ser *causa sui*. (VALENTINI, p. 196).

Diante disso, nota-se que o Para-si é busca constante de realização e é por isso que o diálogo entre professor e aluno deve levar em conta esta busca, onde a reflexão e ação se fazem presentes. A realização plena da sua busca seria a perfeição, o que, sob este ponto de vista, é impossível, porque se assim fosse não haveria mais motivo para a existência de processos de aprendizagem. Então o diálogo, na prática pedagógica da “educação problematizadora”, é uma luta pela libertação e pela consciência de que somos seres em processo de aprendizagem. Quando o diálogo possibilita apenas a transmissão de informações, o conteúdo destas informações não tem significado para o aluno e, por isso, é logo esquecido, pois não faz parte da sua construção permanente, o que não condiz com o processo do Para-si.

Ao se discutir sobre o diálogo, abre-se a possibilidade de falar sobre a linguagem. A linguagem é o vínculo comum nas relações humanas e estas existem em ato a todo o momento da história. É por meio da linguagem que os indivíduos conseguem se organizar, interagir e agir. Sem a linguagem não existe diálogo. A linguagem, segundo Sartre (1960, p. 180-182), é

práxis como relação prática de um homem com outro. No diálogo da prática pedagógica utiliza-se a linguagem para que os envolvidos no processo de aprendizagem possam se manifestar e transmitir as suas dúvidas, incertezas e os seus conhecimentos acumulados pelas suas experiências concretas: por isso é *práxis*. Estas experiências são fruto da *práxis* dos indivíduos, a qual será o ponto de partida para um novo ciclo dialético da ação e reflexão, que é possível por meio do processo de conscientização.

Assim, através do diálogo poderá ocorrer o processo de conscientização e este possibilita a libertação. “A ação cultural para a liberdade caracteriza-se pelo diálogo, e seu fim é conscientizar as massas”. (FREIRE, 1980, p. 91).

5.2 Os saberes necessários à prática pedagógica como possibilidade de vivências autônomas

A partir da apresentação dos princípios para uma “educação problematizadora”, fundamentados, conforme vimos, na perspectiva sartreana, Paulo Freire desmembra-os em saberes necessários à prática educativa para a construção da autonomia. (MOREIRA, p. 71). Os saberes de Paulo Freire são apresentados por meio de certas exigências ao professor. Estes saberes são agrupados em três capítulos da sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996): no primeiro, trata dos saberes que se referem à ideia de que não há docência sem discência; no segundo, trata dos saberes que mostram que ensinar não é transferir conhecimento e, por fim, no terceiro capítulo, refere-se aos saberes que tratam do ensino enquanto uma especificidade humana. Estas três dimensões mostram que, para ensinar a autonomia, o professor deve partir da ideia de que se ensina porque somos humanos, que o ensinar é ir além do transferir o conteúdo programático e que, sem os discentes, não é possível a sua prática.

Nesta perspectiva, pode-se entender que o ser humano não nasce programado, pois ele é livre; e nem determinado, pois é inacabado; mas, por ser humano, ele pode aprender, pode se formar por sua própria atividade. “Para Paulo Freire, a educação corresponde ao processo de humanização.” (VASCONCELLOS, p. 67). Então, os saberes freireanos contribuem para este processo de formação e humanização. Os saberes, para Paulo Freire, dizem respeito às vivências, atitudes e aos conhecimentos interiorizados. Dizem respeito também ao testemunho

e à vida, próprios do ser do educando e do ser do educador, e dizem respeito aos conhecimentos indispensáveis à formação e à prática do professor.

A proposta a seguir é apresentar os saberes freireanos, mostrando que estes saberes podem ser vistos como um padrão normativo e que, se interiorizados pelo professor e aplicados na prática pedagógica, possibilitam vivências autônomas.

5.2.1 Os saberes

Na perspectiva sartreana, conforme já foi dito, o sujeito autônomo é aquele que interioriza a multiplicidade individual e os padrões normativos, desempenha suas funções e supera o comando recebido, ou seja, a lei do estrangeiro. E assim, por meio da sua *práxis*, muda o mundo material em função de um fim. Já foi dito também, na perspectiva freireana, que o sujeito autônomo é o resultado do processo de conscientização, adquirido por meio do diálogo que é princípio da educação para a libertação. Então, quais são as exigências ao professor se ele quiser que a sua prática contribua para a construção da autonomia dos seus alunos? Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, refere-se a vinte e sete saberes e/ou exigências necessárias à prática educativa, conforme apresentados a seguir.

Ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticismo, estética e ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural. Estas são exigências apontadas por Paulo Freire (1996, p. 13 – 20) dentro da dimensão de que não há docência sem discência.

Ensinar exige também a consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade, alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível e a curiosidade. Estas são as exigências apontadas por Paulo Freire (1996, p. 21 – 35) quando ele trata da prática pedagógica e diz que ensinar não é transferir conhecimento.

Com relação ao ensinar enquanto especificidade humana, Paulo Freire (1996, p. 36 – 54) aponta como exigências: competência profissional, segurança e generosidade; comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo,

liberdade e autoridade; tomada consciente das decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos.

Estes são os saberes que possibilitam a vivência autônoma. A proposta a seguir é apresentar os saberes como um padrão normativo para esta vivência.

5.2.2 Os saberes enquanto padrão normativo necessário à prática pedagógica para a construção da autonomia

Os saberes já apresentados podem ser vistos como um padrão normativo que o professor deverá interiorizar (a lei do estrangeiro), para que as ações da sua prática pedagógica contribuam para a construção da autonomia. “O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente.” (FREIRE, 1996. p. 12). Se são obrigatórios, significa que podem ser entendidos como um padrão normativo que deverá ser interiorizado pelos docentes e materializados em sua prática.

Neste contexto, entendemos por professor,

[...] aquele sujeito que está inserido no processo de humanização, que faz a educação por meio do ensino, que está implicado na tarefa de propiciar a apropriação crítica, criativa, duradoura e significativa da herança cultural como mediação para a construção da consciência, do caráter e da cidadania plena de cada um e de todos, então, certamente, estamos diante de uma das atividades mais complexas do ser humano, que exige uma competência muito maior! (VASCONCELLOS, p. 72).

As competências do professor, neste caso, serão apresentadas por meio dos saberes freireanos. É necessário ressaltar que, no próprio padrão normativo dos saberes necessários à prática educativa, há uma abertura à autonomia, quando Paulo Freire (1996, p. 09), nas primeiras palavras da *Pedagogia da Autonomia*, mostra a necessidade de se discutir e propor uma prática pedagógica que contribua para a construção da autonomia: “A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno do qual gira este texto.”

(FREIRE, 1996, p. 09). Então, a principal exigência do padrão normativo freireano com relação à prática pedagógica é ensinar a autonomia. A partir daí, os outros saberes que serão apresentados a seguir são vistos como fazendo parte do processo para alcançá-la.

Ensinar exige rigorosidade metódica, esta é a primeira exigência do padrão normativo apontado por Paulo Freire (1996, p. 13) quando ele diz que:

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos.

Esta seria uma forma de pensar certo: a rigorosidade metódica possibilita o pensar certo. O educador tem a tarefa de ensinar a pensar certo. O pensar certo pode ser entendido quando o professor deixa transparecer aos educandos que a nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. O conhecimento do mundo tem historicidade assim como os seres humanos. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho, podendo ser ultrapassado por outro, amanhã. Nota-se aqui a necessidade de fazer valer o método progressivo-regressivo apresentado por Sartre (1972, p. 73-136), como vimos no capítulo 1 deste trabalho. Por isso é fundamental conhecer o conhecimento existente e saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Nesta perspectiva é necessário que o aluno seja educado para a construção da sua autonomia, diante do fato de que depende dele a continuidade da produção do conhecimento. A pesquisa aparece neste âmbito como outra exigência a ser feita ao professor.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 14).

A pesquisa permite partir da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, por isso ela é uma condição necessária e pode ser vista como uma norma da prática pedagógica que possibilita a construção da autonomia. Na curiosidade ingênua não há rigor metodológico, pois é a curiosidade que parte do saber do senso comum. A partir daí é necessária a superação deste conhecimento e o estímulo à capacidade criadora do educando para o aproximar da episteme. (FREIRE, 1996, p. 14). Sartre (1960, p. 472) diz que o indivíduo possui a liberdade criadora e esta liberdade é que lhe dá, não apenas a capacidade de superar a sua condição existencial, mas também de criar algo novo a partir da superação do velho.

É o estímulo à capacidade criadora do educando que leva à curiosidade epistemológica, ou ainda, ao conhecimento acadêmico. O indivíduo já traz consigo as experiências da sua condição existencial, e a ideia é de superar este contexto para chegar à episteme. Isso só é possível se o educador respeita o saber do educando, outra das exigências propostas por Paulo Freire (1996, p. 15) quando ele propõe

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

Note-se que é necessário discutir sobre a situação dos alunos, o que, na perspectiva sartreana, seria a discussão da sua facticidade.

Discutir a situação dos alunos, com eles próprios, aproximando-a dos conteúdos formais, é uma forma de ensinar a criticidade que é outra exigência proposta como padrão normativo por Paulo Freire (1996, p. 15):

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Pela rigorosidade metódica é possível superar a curiosidade ingênua para se aproximar do objeto cognoscível exercendo a criticidade. Paulo Freire (1996, p. 15) exemplifica dizendo que:

A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espancada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos “admiram” o mundo. Os cientistas e os filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos.

Na perspectiva sartreana, a superação da curiosidade ingênua pela busca da curiosidade epistemológica, é um desvelar da realidade, uma possibilidade proporcionada pelo Para-si que, por meio da sua liberdade, permite aos alunos a revelação do mundo do Em-si dessa ou daquela maneira, pela sua criticidade.

Mas este processo não acontece naturalmente. A passagem da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, embora seja uma experiência vital: a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Uma das tarefas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 1996, p. 15).

“A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância duma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas.” (FREIRE, 1996, p. 16). Esta é outra exigência posta à prática pedagógica. Todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem são seres humanos histórico-sociais capazes de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir e romper e é por isso que são

considerados seres éticos. Este é um processo constante, os indivíduos não são sujeitos éticos, estão sendo. Estas são habilidades que os alunos já trazem consigo por serem seres que estão sendo. Segundo Paulo Freire (1996, p. 16) “Estar sendo é a condição entre nós, para ser.” Uma prática pedagógica que se baseia no puro treinamento técnico estaria anulando a ética, ou seja, o seu caráter formador, pois estaria voltada para resultados que visam produtos e não processo. Se o ser humano não é produto, se está em processo constante de formação, a prática pedagógica deve favorecer a continuidade e não a sua estagnação. Assim, estar fora da ética, para o autor, é uma transgressão. Se o professor respeita o ser humano, a formação moral deve fazer parte dos seus conteúdos, deve permear a sua prática. Esta transgressão não é aquela que pode ser confundida com superação. Transgredir é sair do que deveria ser feito e superar é ir além, realizar o que deve ser feito, mais produzir algo novo. Esta seria a vivência da autonomia que é também uma forma de fazer e pensar certo.

O pensar certo, já mencionado, demanda profundidade, e não superficialidade, compreensão e interpretação dos fatos. E isso pode ser adquirido se o professor reconhece a necessidade da revisão dos achados, a possibilidade de mudar de opção e o direito de fazê-la. A mudança é uma possibilidade e um direito, mas, segundo Paulo Freire (1996, p. 16), do ponto de vista do pensar certo, não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. Por isso é necessária a corporeificação das palavras pelo exemplo, que é outra exigência feita à prática pedagógica.

O professor que trabalha os conteúdos a partir da rigorosidade do pensar certo, não tem a sua prática pedagógica baseada na frase “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo sabe que é necessário fazer certo.

Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?! Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista? (FREIRE, 1996, p. 16).

O professor que pensa certo tem segurança na sua argumentação, pois também faz certo, tem uma prática testemunhal. Mesmo “[...] discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão

mesma da discordância.” (FREIRE, 1996, p. 16). Aqui não existe qualquer forma de rejeição, e sim, uma aceitação do novo.

Risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, é outro saber ou exigência necessária à prática pedagógica. Segundo Paulo Freire (1996, p. 17) o pensar certo abre a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado porque é novo, assim como o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. O pensar certo rejeita também qualquer forma de discriminação.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez. (FREIRE, 1996, p.17).

A partir da rejeição a qualquer forma de discriminação, outra exigência necessária à prática pedagógica é a reflexão crítica sobre a prática. A prática docente crítica, que é resultado do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Paulo Freire (1996, p. 18) diz que

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. E preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a *curiosidade* mesma, característica do fenômeno vital. [...] O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Na formação continuada de professores, a reflexão crítica sobre a prática é o momento fundamental. É pensando a prática pedagógica de ontem e de hoje que é possível melhorar a prática seguinte. A curiosidade, que era ingênua, vai se tornando epistemológica a partir do momento em que o professor e o aluno se vêem como sujeitos da crítica e da dúvida, por meio da superação da ingenuidade que é a rigorosidade metódica.

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exercem em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 1996. p. 18).

O reconhecimento e assunção da identidade cultural é outra exigência apontada por Paulo Freire (1996, p. 18-20). Ao tratar deste saber como exigência ao professor, na sua prática pedagógica, ele diz que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 1996, p. 18-19).

É pelo olhar do Outro que o sujeito se assume como sujeito e também como objeto. Assumir-se não é excluir o Outro, é justamente, a partir do Outro, assumir-se. Há aqui a necessidade da redução à facticidade na perspectiva sartreana, conforme já foi tratado na primeira parte deste capítulo.

É preciso também o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da intuição. “Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 1996, p. 20). A prática pedagógica que possibilita a construção da autonomia não pode ficar alheia ao exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.

Para chegar à curiosidade epistemológica o professor deve saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.” (FREIRE, 1996, p. 21).

“Ensinar exige também a consciência do inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 21), esta é a primeira exigência do capítulo 2 da *Pedagogia da Autonomia*. Embora este saber já tenha sido apresentado como princípio, nota-se nas próprias palavras de Paulo Freire (1996, p. 15) a necessidade do retorno a este princípio agora entendido como um saber.

Alguns dos aspectos já discutidos não têm sido estranhos nas análises feitas em meus livros anteriores. Não creio, porém, que a retomada de problemas entre um livro e outro e no corpo de um mesmo livro enfade o leitor. Sobretudo quando a retomada do tema não é pura repetição do que é foi dito. No meu caso pessoal retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente como marca oral de minha escrita.

O autor retorna aos conceitos já discutidos nas obras anteriores, por isso a proposta presente é apresentar os saberes como o desdobramento dos princípios já apresentados na primeira parte deste capítulo.

Paulo Freire (1996, p. 22) diz que esta exigência de que ensinar exige consciência do inacabamento é que deveria ser a primeira a ser apresentada, pois onde há vida, há inacabamento, o qual é próprio da experiência vital do ser humano.

Além do reconhecimento da inconclusão, o professor deve também reconhecer que é um ser condicionado. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser

condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e ser determinado.” (FREIRE, 1996, p. 23). Vasconcellos (p. 69), referindo-se a Paulo Freire, diz que ser livre não é ser isento de condicionamentos. Ser livre é saber lidar com os condicionamentos: tomar consciência deles e fazer as opções de acordo com um projeto de vida, com um conjunto de valores, o que inclui a superação das estruturas que limitam nossa ação. Somos livres na forma como nos relacionamos com os condicionamentos, bem como para lutar contra os condicionamentos opressivos, contra aquilo que cerceia nossa liberdade a ponto de comprometer nossa humanidade.

Não significa que o ser humano deva negar os condicionamentos genéticos, sociais e culturais a que está submetido; mas, sim, reconhecer-se como ser condicionado e não determinado. O determinismo não possibilita ao ser humano a sua perspectiva de transformação. Mas é importante ressaltar que, como o sujeito é livre, ele poderá escolher entre ser determinado e ser condicionado. Caso escolha o ser determinado, na perspectiva sartreana, poderá estar agindo de má-fé, tentando justificar as suas ações, e permanecer acomodado, mas esta é também uma escolha, e por isso, não deixará de ser livre.

A educação não é algo determinado, mas, ao mesmo tempo que condiciona o aluno em determinadas circunstâncias que ele precisa aprender para viver dentro de uma cultura, pode também oferecer condições para este perceber que é um ser condicionado. Aqui, mais uma vez, nota-se a necessidade do reconhecimento do mundo do Em-si, que é toda a realidade pronta e acabada, neste caso, a cultura que condiciona o aluno dentro do padrão moral que ele deve seguir para viver em sociedade. Mas, ao mesmo tempo, é necessário educar os alunos para que se percebam estes condicionamentos e, a partir daí, a possibilidade de superação poderá ser vivenciada. É preciso que o professor tenha a consciência deste saber para iniciar o processo de uma prática-educativa pautada pela formação humana dentro dos princípios e saberes freireanos.

Outra exigência apontada por Paulo Freire (1996, p. 24) é o respeito à autonomia do ser do educando, que é visto como um imperativo ético.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do

desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 25).

A transgressão da eticidade na perspectiva freireana jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. Não existem justificativas genéticas, sociológicas ou históricas, ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. “A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.” (FREIRE, 1996, p. 25).

Então isso quer dizer que, para se ensinar autonomia é necessário o respeito à autonomia. É como se a autonomia fosse uma capacidade inerente ao ser humano, mas necessitasse da rigorosidade metódica e das outras exigências do padrão normativo que está sendo apresentado para que se efetive; por isso, podemos dizer que ela é adquirida pela aprendizagem.

Outra exigência apontada por Paulo Freire (1996, p. 25) é o bom senso, quando ele diz que:

A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quanto o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos trabalhos. É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos

bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.

É o bom senso que possibilita ao professor avaliar quando é possível ser mais flexível com os seus alunos e quando deverá ser mais rigoroso. O bom senso permite ao professor a vivência da sua autoridade e liberdade, a ponto de avaliar constantemente se a sua prática e as normas estabelecidas juntamente com os seus alunos podem ser alteradas devido a uma exigência justificada.

O exercício do bom senso é possível juntamente com o exercício da curiosidade. A forma metódica da capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, torna os sujeitos eficazmente curiosos e, assim, podem se tornar mais críticos e ter bom senso. O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que o sujeito faz dos fatos e dos acontecimentos em que está envolvido. (FREIRE, 1996, p. 26).

Outra exigência indispensável na prática docente é a humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores.

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correremos o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996, p. 27).

A luta dos professores em defesa dos seus direitos é um testemunho para seus alunos de que, por meio da sua autonomia, é possível a transformação da realidade numa proposta de melhoria da sua condição existencial. É uma forma de mostrar a necessidade da construção da sua autonomia, por isso é uma exigência que faz parte do padrão normativo exigido à prática pedagógica. Este seria o professor progressista na perspectiva freireana:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (FREIRE, 1996, p. 27).

“Ensinar exige apreensão da realidade.” (FREIRE, 1996, p. 28). Esta é outra exigência pedida à prática educativa que possibilita a construção da autonomia. As mulheres e os homens são os únicos seres que, social e historicamente, se tornam capazes de apreender. Por isso, são os únicos em quem aprender é uma aventura criadora é muito mais do que memorizar informações. Aprender, nesta perspectiva, é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 28).

A abertura ao risco e à aventura leva à necessidade de outras exigências que são a alegria e a esperança. Para Paulo Freire (1996, p. 29) a esperança faz parte da natureza humana. “Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança.” Para o autor, a esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. Sem esperança, não haveria História, mas puro determinismo. (FREIRE, 1996, p. 29). Note-se mais uma vez, o movimento de busca que o Para-si permite, quando se entende que a esperança é o ímpeto natural possível da alegria da busca constante de realização.

Ter esperança é acreditar que a transformação da realidade é possível, de acordo com um outro saber que Paulo Freire (1996, p. 30) refere como necessário, quando diz que é necessária a “convicção de que a mudança é possível.” Note-se que a mudança é possível, porque o Para-si permite tal transformação. (SARTRE, 1943, p. 109-141). Paulo Freire (1996, p. 30) exemplifica dizendo que “[...] o conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam.” Constatando, os indivíduos tornam-se capazes de intervir na realidade. Intervir é uma tarefa muito mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente se adaptar a ela. “Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade”. (FREIRE, 1996, p. 30).

A convicção da possibilidade de transformação da realidade, numa proposta de melhoria da condição existencial, deve partir da ideia de que o professor e, conseqüentemente, o aluno, deve constatar a sua realidade para ter condições de intervir. É uma forma de se preparar para a transformação e não, para a acomodação. A curiosidade deve ser o método de constatação da realidade.

A prática pedagógica que possibilita a construção da autonomia deve partir da curiosidade como outra exigência necessária. O professor deve saber que, sem a curiosidade que move o ser humano, não se aprende e nem se ensina. Antes de discutir quaisquer técnicas, materiais e métodos, para uma aula dinâmica, é preciso que o professor interiorize na sua prática que um elemento fundamental no ensinar é a curiosidade do ser humano. É ela que leva ao perguntar, conhecer, atuar e reconhecer.

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em conseqüência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. A curiosidade dos pais que só se experimenta no sentido de saber *como* e *onde* anda a curiosidade dos filhos se burocratiza e fenece. A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também. O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais. (FREIRE, 1996, p. 33).

“Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 1996, p. 34). O autor exemplifica dizendo que um ruído pode provocar a curiosidade. O ouvido é aguçado. Procura-se comparar com outro ruído que já pode ser conhecido. Investiga-se melhor o espaço em que o ruído parece estar. Em seguida surgem as hipóteses variadas em torno da possível origem do ruído. Algumas hipóteses são eliminadas até que se chega à sua explicação. Mesmo quando a curiosidade é satisfeita, a capacidade de inquietar-se prossegue. “Quanto mais rigor utiliza-se neste processo, mais próximo da exatidão dos achados.” (FREIRE, 1996, p. 34). Por isso, na perspectiva sartreana, já apresentada no capítulo 1 deste trabalho, o ser humano é projeto, é busca constante, e ao

concretizar um projeto existente, lançam-se outros. E no âmbito da aprendizagem não seria diferente.

A transição da curiosidade espontânea e ingênua para a curiosidade epistemológica é uma exigência necessária dentro do padrão normativo na docência, pelo fato de que é justamente nesta transição que os alunos e os professores vivenciam a autonomia na perspectiva de obter conhecimento por meio da pesquisa. É a parte dinâmica da prática pedagógica que possibilita a construção da autonomia.

Em relação ao domínio que trata do ensino enquanto uma especificidade humana, Paulo Freire (1996, p. 36 – 54) diz que a primeira exigência proposta é que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade.

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1996, p. 36).

Juntamente com a competência profissional e a segurança, o professor deve ser também generoso. A generosidade é outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com a liberdade. O professor que se preocupa em formar sujeitos autônomos deve partir da ideia de que a mesquinhez com que se comporte inferioriza a formação dos seus alunos. “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”. (FREIRE, 1996, p. 36).

O espaço pedagógico terá o caráter formador é ético se o professor se compromete a fazê-lo. O comprometimento é outra exigência necessária à prática pedagógica.

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez

maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (FREIRE, 1996, p. 37).

A distância entre o que o professor diz e o que ele faz, deve ser bem estreita, ou nem existir. É por meio do seu exemplo que os alunos percebem o seu comprometimento com o ato de ensinar. Estar comprometido é dar testemunho no dia-a-dia de tudo que é dito é exteriorizado na sua prática. O professor não pode dizer uma coisa e fazer outra. Não pode dizer que irá verificar a atividade dos seus alunos e dar a nota e simplesmente não fazer cumprir. Além disso, o professor comprometido compreende que a educação é uma forma de intervenção no mundo e prepara os seus alunos para isso. Prepara-os para exercer a sua autonomia. Este é outro saber apontado como exigência à prática educativa.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 38).

Então a prática pedagógica não pode se basear apenas na reprodução da ideologia dominante, nem mesmo, apenas, no seu desmascaramento. Sendo a educação especificamente humana, ela possibilita a intervenção no mundo, e esta intervenção vai para além da reprodução e do desmascaramento da realidade.

Portanto, são duas formas de intervenção, uma corresponde àquela que é a favor da justiça e que possibilita ao ser humano ser mais; e a outra, que é a favor da injustiça, que leva o ser humano a ser menos. O Para-si, que é possibilidade constante, permite tanto as mudanças para a ordem justa, como para a ordem injusta. (SARTRE, 1943, p.109-141). Por isso esta exigência ao professor leva em conta outra exigência que é a tomada consciente das decisões.

A educação não é neutra, por isso é necessária a tomada consciente das decisões pelo professor.

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê. (FREIRE, 1996, p. 42).

O professor deve tomar uma decisão e não simplesmente ficar “em cima do muro” e nem mesmo, ser neutro. A neutralidade pode ser entendida como a decisão de ficar do lado daqueles que são a favor da desumanização. Mesmo se assim for, é necessário que o professor se assuma como tal e assim estará assumindo uma educação que é a favor do ser menos e não do ser mais humano, conforme apontam as exigências freireanas. Por isso, pode-se entender que as exigências freireanas compõem um padrão normativo para a formação humana que visa o ser mais e este, que deve ser interiorizado e vivenciado nas práticas pedagógicas dos professores que são a favor da construção da autonomia dos seus alunos e também da sua própria autonomia.

O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública. É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (FREIRE, 1996, p. 42-43).

Lutar a favor da formação humana é lutar a favor de uma posição que tenha a finalidade de aceitar as diferentes posições que os indivíduos possam tomar. Isto é compreender que é necessário também reconhecer que todos os sujeitos são livres e que assumem posições e decisões diferentes. Todos se encontram na mesma situação de liberdade, conforme já mencionado no capítulo 02, na perspectiva sartreana. A liberdade e a autoridade são outras exigências da prática educativa.

“A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado.” (FREIRE, 1996, p. 41). A partir disso, o autor exemplifica dizendo que:

É indispensável que os pais tornem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. Não podem nem devem omitir-se, mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e não seu. É preferível, para mim, reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca, porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim. Não valem argumentos imediatistas como: “Já imaginou o risco, por exemplo, que você corre, de perder tempo e oportunidade, insistindo nessa idéia maluca?” A idéia do filho, naturalmente. O que há de pragmático em nossa existência não pode sobrepor-se ao imperativo ético de que não podemos fugir. O filho tem, no mínimo, o direito de provar a “maluquice de sua idéia”. Por outro lado, faz parte do aprendizado da decisão a assunção das conseqüências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável. Uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar óbvio aos filhos que sua participação no processo de tomada de decisão deles não é uma intromissão, mas um dever, até, desde que não pretendam assumir a missão de decidir por eles. A participação dos pais se deve dar, sobretudo na análise, com os filhos, das conseqüências possíveis da decisão a ser tomada. (FREIRE, 1996, p. 41).

Assim também deve ser a tarefa dos educadores. Os educadores são vistos pelos alunos como uma autoridade que os orienta e direciona para um futuro que ainda não se sabe como será. Este direcionamento do professor pode ser visto como situações heterônomas para que a autonomia se efetive. A autonomia é construída pelos alunos no contexto das relações de autoridade, seja dos pais, do Estado ou dos professores. A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades. As outras liberdades são representadas pelo material do Em-si (já discutido no capítulo 1 e 2 deste trabalho), que pode ser a instituição, os professores, os

conteúdos, os colegas da turma, o Estado etc. Este amadurecimento seria a construção da autonomia, pois a liberdade já é um dado *a priori*.

No processo de aprendizagem da prática pedagógica que possibilita a construção da autonomia, é indispensável outra exigência apontada por Freire (1996, p. 45) que é saber escutar. Escutar é compreendido pelo autor como algo que está além da possibilidade auditiva de cada um. Significa, neste contexto, a disponibilidade permanente, por parte do sujeito que escuta, de abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. A abertura do professor para aquilo que o aluno diz. Isto não quer dizer que escutar exija de quem escuta sua redução ao outro que fala. Isto seria auto-anulação e não, escuta. A escuta não diminui a capacidade de exercer o direito de discordar, se opor, se posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que o sujeito se prepara para melhor situar o ponto de vista das suas ideias. “Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.” (FREIRE, 1996, p. 45). O professor que escuta nesta perspectiva é visto pelo aluno como autoridade. Assim, o aluno irá vivenciar o comando recebido. Nesta perspectiva ocorrerá a aprendizagem da autonomia, que é vista aqui como interiorização da lei do estrangeiro para permitir, em seguida, a sua superação e não anulação. Então, a exigência relacionada à escuta pode ser vista como uma norma que o professor deverá incluir também na sua prática.

Para Paulo Freire (1996, p. 44) os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. Professores e alunos não devem ficar contra a avaliação, pois esta é necessária; mas pode-se resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A prática da avaliação deve ser um instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos ao serviço da libertação e não da domesticação. Assim, a avaliação irá estimular o falar *a* como caminho do falar *com*. Daí a necessidade da escuta como padrão normativo para a prática pedagógica.

O educador autoritário comporta-se como “[...] o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço *silenciado* e não num espaço *com* ou *em* silêncio.” (FREIRE, 1996, p. 44). Já o educador democrático aprende a falar escutando os seus alunos e colegas de trabalho, “[...] é

cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala.” (FREIRE, 1996, p. 44).

Outra exigência necessária à prática pedagógica proposta por Paulo Freire (1996, p. 47) é reconhecer que a educação é ideológica:

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos da ideologia. E o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”.

Paulo Freire (1996, p. 48) exemplifica dizendo que o discurso da globalização, que fala da ética, esconde, porém, que a sua ética é a mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente, se optamos, na verdade, por um mundo de gente. Ou ainda, se optamos por uma prática pedagógica que possibilite a construção da autonomia na perspectiva da formação humana. “O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História.” (FREIRE, 1996, p. 48).

A ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico ameaça nos anestesiar a mente, confundir a curiosidade, distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. Paulo Freire (1996, p. 50) diz que não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica, e exemplifica quais seriam estes discursos ideológicos perigosos:

“O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso o que a ciência nos diz.” “Em defesa de sua honra, o marido matou a mulher.” “Que poderíamos esperar deles, uns baderneiros, invasores de terra?” [...] “Nós já sabemos o que o povo quer e do que precisa. - Perguntar-lhe seria uma perda de tempo.” [...] “Maria é negra, mas é bondosa e competente.” [...] “O governo tem que investir mesmo é nas áreas onde mora gente que paga imposto.”

É neste sentido que o professor deve recusar posições dogmáticas em que se admita como proprietário da verdade. Se ele não recusa estas posições, ele próprio estará anulando a possibilidade de construção permanente de si mesmo, que é o domínio do Para-si. Reconhecer

que não é o dono da verdade é ter a consciência da existência do Para-si; mesmo o professor dizendo que é o dono da verdade, ele não o pode ser, pois o Para-si é condição *a priori* a todos os indivíduos. (SARTRE, 1943, p.109-141). Então aquele professor que pensa possuir a verdade, estará agindo de má-fé, pois não existem conhecimentos que estejam prontos e sem possibilidade de mudança. Este domínio do Em-si (conhecimentos prontos) é material constante de superação pelo Para-si. (SARTRE, 1943, p. 29-36). Então, o professor que não aceita as posições dogmáticas impostas pelas ideologias é aquele que está aberto a situações de perguntar e responder, de tocar e ser tocado, concordar e discordar, disponível à vida e aos contratempos, disponível à construção da sua autonomia e, conseqüentemente, da autonomia dos seus alunos.

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 1996, p. 50).

É preciso estar também disponível para o diálogo. Esta é outra exigência à prática educativa que leva à construção da autonomia. O diálogo é um princípio freireano já apresentado na primeira parte deste capítulo, e que agora é visto como exigência para a prática educativa. É uma forma de compreender que o aluno é dotado do domínio do Para-si, assim como o professor e, por isso, ambos podem conduzir-se ao processo de libertação.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 51) seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas às múltiplas perguntas. Ser inacabado pressupõe abertura constante ao diálogo. O professor que não se abre ao diálogo anula a possibilidade da construção da autonomia. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. Se é uma transgressão se fechar ao diálogo, isso significa que a abertura ao diálogo é uma norma que deve ser interiorizada pelos sujeitos que pretendem construir a autonomia. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, 1996, p. 51).

O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante. Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discutí-la. (FREIRE, 1996, p. 52).

O diálogo é instaurado juntamente com outra exigência que é o querer bem aos educandos. Este querer bem é a última exigência apresentada por Paulo Freire (1996, p. 52-54) em *Pedagogia da Autonomia*. A abertura ao querer bem não significa que o professor é obrigado a querer bem a todos os seus alunos de maneira igual. Mas significa que a afetividade não o assusta e que o professor não tem medo de expressá-la. Esta abertura ao querer bem e ao diálogo significa a maneira com que o professor autenticamente sela o seu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser "adocicado" nem tampouco num ser arestoso e amargo. (FREIRE, 1996, p. 52-53).

Perceber a cognoscibilidade atrelada à afetividade é abrir-e ao querer bem. A experiência pedagógica tem a capacidade de despertar, estimular e desenvolver nos professores o gosto do querer bem e da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido. Paulo Freire (1996, p. 53) associa esta ideia ao ser professor por vocação. Mas mesmo a prática pedagógica vivida com afetividade e alegria parte da formação científica séria e da clareza política dos educadores. "A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje." (FREIRE, 1996, p. 53). A permanência do hoje, segundo o autor, é neoliberal, a ideologia contida no discurso que a "morte da História" propõe. A permanência do hoje não possibilita a transformação para um futuro melhor e provoca a desesperança e

dissemina uma ideologia que propõe uma educação tecnicista e a ação de um professor que seja acomodado e que tenha caráter de treinador e transferidor de saberes. Esta é a proposta do ser menos. Este professor não é aquele que possibilita na sua prática a construção da autonomia. “A mim não me cabe falar deles, os saberes necessários ao educador “pragmático” neoliberal, mas, denunciar sua atividade anti-humanista.” (FREIRE, 1996, p. 53).

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independente-mente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. (FREIRE, 1996, p. 54).

Note-se a necessidade, por parte do professor, da compreensão do aluno como um sujeito em processo de construção permanente. Segundo Paulo Freire (1996, p. 54), somos programados, mas programados para aprender e, conseqüentemente, para conhecer, para intervir e, por isso, a prática pedagógica deve ser a favor da produção e do desenvolvimento da autonomia dos educandos e educadores.

A rigorosidade séria, a disciplina intelectual e o exercício da curiosidade epistemológica do professor não fazem dele um professor necessariamente amado. A arrogância não é sinal de competência nem a competência causa arrogância. “Não nego a competência, por outro lado, de arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria melhor. Gente mais gente.” (FREIRE, 1996, p. 54).

A prática pedagógica contribui para a construção da autonomia, quando parte da interiorização das exigências apresentadas, ou seja, compreende-as e as vivencia. A autonomia se constrói no contexto das relações humanas e não poderia ser diferente no contexto da sala de aula, que tem as relações humanas, o diálogo e a situação existencial como instrumentos essenciais. Os sujeitos envolvidos na aprendizagem só interagem criativamente mediante a *práxis*, assumindo os desafios e problemas comuns. A ação educativa da prática pedagógica seria então o explicitar os conflitos e problemas humanos para desafiar os alunos, e também os professores, a interagirem na busca da sua superação. Na perspectiva sartreana seria a superação da sua situação, que é a facticidade, conforme já foi apresentado no capítulo 1 deste trabalho. Então, a prática pedagógica que contribui para a construção da autonomia prepara os alunos para esta superação.

É por isso que ensinar, na perspectiva freireana, é ir além dos conteúdos formais. Uma prática pedagógica que possibilite a construção da autonomia parte da ideia de que ensinar é ir além dos conteúdos programáticos, ou seja, transcendê-los. Ir além não quer dizer que os conteúdos são anulados, mas sim, que é preciso conhecer os conteúdos para transcendê-los. É uma experiência de libertação, de transcendência dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. É incorporar, na prática pedagógica, todas as exigências do padrão normativo apresentado, ou seja, os saberes freireanos.

Nesta perspectiva, é necessária a formação do professor, não apenas no momento da sua licenciatura, mas na formação continuada, pois a competência não é algo inato ao professor. Segundo Vasconcellos (p. 66-78), referindo-se aos saberes freireanos, o professor melhor formado desempenhará mais adequadamente a sua atividade de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os seus alunos no horizonte de um projeto libertador. A formação do professor é uma demanda constante, pois a sua formação inicial não é absolutamente suficiente para dar conta dos desafios que o docente enfrenta no seu cotidiano. Se a formação ao longo da vida é uma exigência em qualquer campo profissional, o é em especial no caso do professor. Por isso, para que o professor possa contribuir para a formação da autonomia do aluno, é preciso que a sua prática pedagógica seja planejada e executada dentro do padrão normativo freireano, apresentado neste capítulo. Para isso, é necessário que o professor o insira na sua formação continuada, para superar os riscos de permanecer numa prática estagnada.

CONCLUSÃO

Nesta investigação, a partir da teoria sobre a liberdade de Sartre e dos princípios da educação e dos saberes necessários à prática educativa, propostos por Paulo Freire, foi possível mostrar o desenvolvimento dos pressupostos da tese apresentados no início deste trabalho: o ser humano possui características universais que possibilitam o exercício da autonomia, mas, ao mesmo tempo, ao longo da sua existência, aprende a ser autônomo. A educação e, especificamente, a prática pedagógica, contribui para este processo. Então pode-se dizer que a autonomia pode ser aprendida.

Na perspectiva sartreana, a autonomia pode ser aprendida porque o ser humano é composto pelo domínio do Em-si e do Para-si. O Para-si é a possibilidade de transformação, de mudança, é a parte do ser humano responsável pela liberdade. O Em-si, é tudo aquilo que é, que existe na materialidade. Pode-se dizer também que o Em-si é a facticidade, é a situação em que os indivíduos estão inseridos, a sua realidade. Nesta realidade, está incluído todo o contexto existencial: o ambiente em que o ser humano vive, as instituições, tais como, a escola, família, religião; o padrão normativo da sociedade, incluindo a política e a economia, ou mesmo o próprio pensamento já elaborado e o passado. Mas é pelo Para-si que estas situações podem ser modificadas e superadas.

Se o Para-si é liberdade e esta é universal, significa que a liberdade é o princípio realizante de todas as ações humanas. As ações humanas são *práxis*, que é a mudança do mundo material em função de um fim: é por meio da *práxis* que é possível atribuir uma direção à vida e ter um projeto. Este projeto é feito de escolhas e a efetivação das escolhas ocorre por meio das ações que têm como princípio realizante a liberdade. Se o Para-si é responsável pelas escolhas, então o ser humano é responsável pelas consequências destas escolhas. Se o ser humano diz que as circunstâncias podem decidir por ele, ou mesmo justificar suas escolhas baseando-as no determinismo, estará suprimindo a liberdade e agindo de má-fé. Se a liberdade é a autonomia de escolha e, conseqüentemente, a responsabilidade destas escolhas, a má-fé, neste caso, pode ser uma fuga do exercício da autonomia e da liberdade. Estas são condições *a priori* para o exercício da autonomia, ou seja, é a partir destas condições que o indivíduo aprende a ser autônomo.

A autonomia é o processo constante de ação e superação do ser humano sobre si mesmo e sobre a realidade objetiva. A superação é possível pelo Para-si que é subjetivo e a realidade objetiva é o Em-si. Mas, neste contexto, o ser humano não está sozinho, ele vive e convive com o Outro, ou ainda, os Outros. O Outro está na mesma situação de liberdade e de autonomia que o indivíduo em questão. A existência do Outro abre a possibilidade de aprender algo com o objeto que é olhado, que é um dado do Em-si. O Em-si, neste caso, pode ser um indivíduo, um objeto qualquer, uma lei, um grupo ou mesmo uma instituição. Ou ainda, a lei do estrangeiro, que é tudo aquilo que não sou eu.

A existência do Outro mostra a possibilidade da vivência da autonomia na coletividade por meio da *práxis* comum. A *práxis* comum do grupo é a junção das livres *práxis* individuais. Na instituição, os indivíduos livres se tornam indivíduos comuns, onde todos serão indivíduos institucionalizados, pois cada um receberá uma função específica que deverá ser direcionada pelo soberano. Mas nem todas as soluções de conflitos e mudanças da instituição serão propostas pelo soberano, a proposta poderá partir de qualquer um dos indivíduos institucionalizados, que interiorizou o comando recebido (o inerte, o Em-si, a lei do estrangeiro) e, a partir daí, consegue superá-los e criar, exercendo a sua liberdade criadora. A função do soberano, neste caso, é avaliar a sugestão e direcioná-la a todos os indivíduos institucionalizados, pois todas as *práxis* individuais devem ser coerentes com o objetivo da instituição. Esta é uma *práxis* organizada. Neste caso, o indivíduo institucionalizado em questão vivencia a autonomia como um processo de aprendizagem, pois depende do conhecimento e interiorização do padrão estabelecido da instituição, bem como do direcionamento do soberano.

Na instituição educacional não seria de outra maneira, uma vez que a sua proposta em geral é formar sujeitos críticos, reflexivos e autônomos. A legislação vigente da educação brasileira (BRASIL, 1996, p. 02-32) estabelece que a autonomia dos indivíduos institucionalizados deva prevalecer com relação à elaboração do projeto político pedagógico da escola, mas dentro da estrutura proposta elaborada pelos especialistas das Secretarias Municipais de Educação. Ou seja, é o material do prático inerte (a legislação), que propõe a abertura da construção coletiva do projeto; mas, ao mesmo tempo, é preciso o conhecimento e a interiorização da lei e das orientações para, em seguida, a sua superação para a criação do novo.

É também nesta perspectiva que se pode dizer que a prática pedagógica contribui para a construção da autonomia quando o professor interioriza as exigências freireanas como saberes necessários à prática educativa apresentada na segunda parte do capítulo 5 deste trabalho. Estes saberes podem ser vistos como um padrão normativo que, na perspectiva sartreana, é o material do prático inerte, ou ainda, o Em-si. A existência do Para-si abre a possibilidade da mudança do Em-si, ou seja, a superação do inerte. Se a autonomia é vista como a interiorização da lei do estrangeiro, pode-se dizer que os professores que interiorizam os saberes freireanos direcionam a sua prática pedagógica para a construção da autonomia dos seus alunos.

Estes saberes freireanos necessários à prática educativa possibilitam a construção da autonomia, porque são apresentados como o desmembramento dos princípios pedagógicos de Paulo Freire, que são princípios da formação humana: o ser humano é um ser inacabado, a realidade pode ser transformada, o homem é dotado de liberdade, a conscientização é necessária e se exerce e o diálogo é necessário entre os homens conscientes.

A compreensão de que o ser humano é um ser inacabado pode ser fundamentada na ideia de que o ser humano é processo, é totalização em andamento, pois o ser humano possui o domínio do Para-si: assim, ele é possibilidade constante, é aprendizagem contínua. A *práxis* individual é também totalização, onde o que existe é uma falta contínua e, assim, a necessidade de ter que satisfazê-la constantemente. O ser humano é dialético, por isso pode compreender este movimento dialético que se manifesta na sua inconclusão, enquanto projeto, diante do Em-si, que se projeta pela ação do Para-si

A educação deve ser pensada nesta perspectiva, enquanto *práxis* organizada que leva em conta o conhecimento da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, professor e aluno. A realidade é a situação existencial, a facticidade. Tudo isso faz parte do domínio do Em-si, é algo pronto, já dado. A educação para a libertação, que leva à construção da autonomia, concebe o conhecimento como parte da realidade concreta do homem e este reconhece o seu caráter histórico e transformador, que é possível pelo processo de libertação. A liberdade é algo *a priori* ao ser humano, mas o processo de libertação é aprendido e o seu objetivo é a construção da autonomia. Isso é possível por meio da conscientização.

Na perspectiva freireana, a conscientização se inicia pela discussão dos conceitos de natureza e cultura, onde os indivíduos se reconhecem como construtores da sua própria história, percebendo que são sujeitos das suas ações e, conseqüentemente, da sua cultura.

Percebem também que, neste contexto, o indivíduo não está isolado. Sendo assim, ele se vê como um sujeito dentro do contexto das relações humanas e que são estas relações que impulsionam a *práxis* comum. Assim, os sujeitos passam a constituir-se como grupo, desfazendo a serialidade, pois, neste momento, o indivíduo tem a consciência de que, sozinho e isolado, não conseguirá ser sujeito de suas próprias ações.

O processo de conscientização é possível por meio do diálogo. Se o ser humano é dialético, o professor não pode apenas depositar ideias nos seus alunos e, mesmo se a intenção for depositar ideias no aluno, como no caso da “educação bancária”, esta intenção não seria realizada efetivamente; pois o domínio do Para-si, que é *a priori* a todos os indivíduos, é responsável pela dialética e não aceita as condições de ser um Em-si. O diálogo da prática pedagógica da “educação problematizadora” é uma luta pela libertação e pela consciência de que somos seres em processo de aprendizagem e, por isso, o conteúdo transmitido pelos professores é o ponto de partida para novos conhecimentos.

O objetivo da prática pedagógica, neste âmbito, não é apenas a memorização das palavras ou do significado dos conceitos, pois através da discussão crítica dos conceitos de natureza e cultura, o aluno descobre o valor de sua pessoa. Nesta perspectiva freireana, o analfabeto aprende a técnica da leitura e escrita por meios conscientes. Entende o que lêem e escreve o que entende. Esta prática pode ser desenvolvida em qualquer nível de ensino e em qualquer conteúdo, pois é na verdade uma incorporação de um saber e não uma memorização visual e mecânica. A *práxis* não é mais serial, conforme na “educação bancária”, pois há uma conscientização quanto à necessidade da leitura e da escrita; e assim a *práxis*, que seria serial, neste momento, encontra-se na busca pela *práxis* comum, onde o objetivo de ler e escrever adquire sentido para todos, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

A prática pedagógica possibilita a vivência da autonomia quando o professor tem, como ponto de partida, a interiorização dos saberes freireanos e, assim, a sua *práxis* se torna imbuída destas exigências, preparando os alunos na perspectiva sartreana para a superação dos conflitos, da sua facticidade, ou seja, da sua situação existencial. Seria a transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica que, na perspectiva sartreana, é um desvelar da realidade, uma possibilidade proporcionada pelo Para-si que, por meio da sua liberdade, permite aos alunos a revelação do mundo do Em-si, dessa ou daquela maneira, por meio da sua criticidade.

Estas conclusões mostram a pertinência em estudar Sartre para compreender melhor Paulo Freire, devido às suas aproximações teóricas.

Nesta investigação foram apresentadas as condições *a priori* para a construção da autonomia e, ainda, o processo para a sua construção, tendo a prática pedagógica como facilitadora. Assim, foi possível mostrar que a autonomia pode ser ensinada e, por isso, pode ser vista como um saber. Mas ainda precisam ser investigados os momentos em que a prática pedagógica possibilita esta construção. Ou seja, quais seriam as atividades pedagógicas que mostram a aplicabilidade dos conceitos discutidos neste trabalho? Estas são questões para um estudo posterior.

BIBLIOGRAFIA

1- Obras de Sartre

SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le Néant: essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard, 1943.

SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. 20 ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001.

SARTRE, Jean-Paul. *Critique de La Raison Dialectique. Precedé de Questions de méthode*. Paris: Éditions Gallimard, 1960.

SARTRE, Jean-Paul. *Crítica da Razão Dialética. Precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. *L'Existencialisme est un Humanisme*. Paris: Les Édition Nagel, 1970.

SARTRE, Jean-Paul. *Questão de método*. Tradução de Bento Prado Júnior. São Paulo: Difusão européia do livro, 1972.

SARTRE, Jean-Paul. *Idade da Razão*. Tradução de Sérgio de Milliet. São Paulo: Abril, 1972.

SARTRE, Jean-Paul. *L'imagination*. Paris: Félix Alcan, 1936

SARTRE, Jean-Paul. *La transcendance de l'égo. Esquisse d'une description phénoménologique*. Paris : Recherches Philosophiques, nº 6, 1936-1937, p. 85-123.

SARTRE, Jean-Paul ; HYPPOLITE, Jean ; GARAUDY, Roger ; VIGIER, Jean-Piere ; ORCEL, Jean. *Marxisme et existentialisme – controverse sur la dialectique*. Paris: Plon, 1962.

SARTRE, Jean-Paul. *Situations VI – problèmes du marxisme*. Paris: Gallimard, 1964.

SARTRE, Jean-Paul. *Situations VII – problèmes du marxisme*, 2. Paris: Gallimard, 1965.

SARTRE, Jean-Paul. “Determinação e Liberdade”. In: G.D. Voepé. *Moral e Sociedade: um debate*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 33-45.

SARTRE, Jean-Paul. *Situations, X - politique et autobiographie*. Paris: Gallimard, 1976.

SARTRE, Jean-Paul. *Verité et existence*. Paris: Gallimard, 1989.

SARTRE, Jean-Paul. *Sartre no Brasil: a conferência de Araraquara*. São Paulo: Unesp, 2005.

2- Obras de Paulo Freire

FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortes, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler (em três artigos que se completam)*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1982.

FREIRE, Paulo. *Sobre educação (Diálogos), Vol. 1*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Educação popular*. Lins (SP): Todos Irmãos, 1982.

FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 168 p. (Educação e Comunicação; v.19), 1987.

FREIRE, Paulo. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

3- Obras sobre Sartre

AUDRY, Colette. *Sartre*. Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Estúdios Cor, 1972.

ARAÚJO, Luís de. "Sartre: uma exigência ética". In: *Colóquio no centenário do nascimento de Sartre*. Coord. Cassiano Reimão. Lisboa: Colibri, 2005, p. 223-230.

BIEMEL, Walter. *Sartre*. Tradução de Maria Nóvoa. Lisboa: Temas e Debates, 2001.

BORNHEIM, Gerd Alberto. *Sartre: Metafísica e Existencialismo*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

BURSTOW, Bonnie. “A filosofia sartreana como fundamento da educação”. *Educação e Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). Campinas, SP. n. 70. p. 103 – 126, abril de 2000.

CABESTAN, Philippe; TOMES, Arnaud. *Le vocabulaire de Sartre*. Paris: Ellipses, 2001.

CABESTAN, Philippe. *Sartre*. Paris: Ellipses, 2002.

CASTRO, Paulo Alexandre. *Metafísica da Imaginação: Estudos sobre a consciência irrealizante a partir de Sartre*. Lisboa: Quimera, 2006.

COHEN-SOLAL, Annie. *Sartre 1905-1980*. Tradução de Milton Person. Porto Alegre: J & PM, 1986.

COLOMBEL, Jeannette. *Jean-Paul Sartre: Un homme en situations*. Paris: Librairie Générale Française, 1985.

COX, Gary. *Compreender Sartre*. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2007.

CRANSTON, Maurice. *Sartre*. Tradução de Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

DANELON, Márcio. *Educação e subjetividade: uma interpretação à luz de Sartre*. 2003. 258f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2003.

JANSON, Francis. *Le problème moral et la pensée de Sartre. Préface de Jean-Paul Sartre*. Paris : Éditions du Seuil, 1965.

JEANSON, Francis. *Sartre*. Paris: Éditions du Seuil, 1955.

JEANSON, Francis. *Sartre por ele próprio*. Tradução de Virgílio Ferreira. Lisboa: Portugal, 1965.

JEANSON, Francis. *Sartre dans sa vie*. Paris: Seuil, 1974.

LAFARGE, René. *La Philosophie de Jean-Paul Sartre*. Tolouse: Privat, 1967.

LÉVY, Bernard-Henri. *O século de Sartre*. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

LIMA, Walter Matias. *Liberdade e dialética em Jean-Paul Sartre*. Maceió: EDUFAL, 1998.

MARQUES, Cássio Donizete. *Do individual ao coletivo na crítica da razão dialética em Sartre: perspectivas educacionais*. 117 páginas. (Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.) Campinas, 2007.

MÉSZÁROS, István. *A obra de Sartre: busca da liberdade*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ensaio, 1991.

MORAVIA, Sergio. *Sartre*. Tradução de José Eduardo Rodil. Lisboa: Edições 70, 1985.

MUSNTER, Arno. *Sartre et la praxis : Ontologie de la liberté et praxis dans la pensée de Jean-Paul Sartre*. Paris: L'Harmattan, 2005.

MUNSTER, Arno. *Sartre et la Morale*. Paris: L'Harmattan, 2007.

SANTANA, Marcos R. "Esboços de uma ética da educação em Sartre". *Filosofia e Educação (Online)*– Revista Digital do Paideia. Vol. 3, nº 1, Abril de 2011 – Setembro de 2011.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. "Sartre, existencialismo e educação". In: OLIVEIRA, Paulo Eduardo (org.) *Filosofia e Educação: aproximações e convergências*. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

SILVA, Franklin Leopoldo. Para a compreensão da história em Sartre. *Tempo da Ciência*. Vol. 11, n. 22, p. 25-37, 2º semestre 2004.

SOTELO, Ignacio. *Sartre y la razon dialectique*. Madrid: Tecnos, D. L. 1967.

SPOHR, Bianca. A concepção restauradora da narrativa em Sartre. *Psicologia USP (Online)*. Vol 27, n. 1, 2016, p. 61-69. Disponível em < www.scielo.br/pusp > Acesso em 11 de janeiro de 2016.

4- Obras sobre Paulo Freire

FERNANDES, João Viegas. “Educar para desenvolver e conscientizar”. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Villa das Letras Editora, 2006.

FIORI, Ernani Maria. “Prefácio”. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FLEURI, Reinaldo Matias. “Diálogo e práxis”. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. “A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire”. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

GERHRDT, Heinz-Peter. “Uma voz européia: Arqueologia de um pensamento”. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

GUINOTE, Paulo. *Educação e liberdade de escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014.

MOREIRA, Maria José. *Raízes Filosóficas na Leitura do Pensamento de Paulo Freire*. Curitiba: CRV, 2013.

PUIGGRÓS, Adriana. “Paulo Freire do Ponto de Vista da Interdisciplinaridade”. In: STRECK, Danilo R. (org.). *Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROSAS, Paulo. *Germinação do pensamento de Paulo Freire*. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

ROSAS, Paulo. “Paulo Freire: aprendendo com sua própria história”. Recife: 2001. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/observanordeste/obex06.pdf>> Acesso em 12/12/09.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. “A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire”. João Pessoa, 1999. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010034420/13scocuglia.pdf> . Acesso em 25/11/2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. “A construção da história das idéias de Paulo Freire”. In: STRECK, Danilo R. (org.). *Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

STRECK, Danilo R. (org.). *Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1981.

TORRES, Carlos Alberto. “A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual”. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. “Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire”. *Revista de Educação AEC*. nº 143 0 mai/jun. 2007, p. 66-78

VASCONCELOS Maria Lúcia M. C.; BRITO, Regina Helena Pires. *Conceitos de Educação em Paulo Freire*. São Paulo: Vozes, 2009.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. 83 páginas, Dissertação (Mestrado em Educação da Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 2007.

5- Outras obras

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação?* São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Palácio do Planalto, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius; COHN-BENDIT, Daniel. *De L'écologie à l'autonomie*. Paris: Le Bord de L'eau éditions, 2014.

DIVINÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis, SEMED. *Roteiro para elaboração da Proposta Pedagógica / 2015 – 2016*. Divinópolis: SEMED, 2015.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques; CHOULET, Philippe. *Méthodologie philosophique*. Paris: PUF, 2013.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização, 1978.

JAEGGI, Rhael. “Vivre sa propre vie comme un vie étrangère: L'a auto-aliénation comme obstacle à l'autonomie”. In: JOUAN, Marlène. LAUGIER, Sandra. *Comment penser l'autonomie ? - Entre compétences et dépendances*. Paris: PUF, 2009.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista/SP.: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAILLARD, Nathalie. “Autonomie et vulnérabilité”. In: MAILLARD, Nathalie. *La Vulnérabilité; une nouvelle catégorie morale?* Paris: Labor et fides, 2001.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. *Parecer do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG)*, aprovado em 21/11/97. Belo Horizonte: CEE/MG, 1997.

MOREIRA, Janine, ROSA, Maria de S. Thiago. Jean-Paul Sartre e Paulo Freire: Aproximações entre a liberdade existencialista e a educação libertadora. *Revista Contrapontos eletrônica*. Santa Catarina, Vol. 14, n. 3 (set-dez, 2014), p.407-424. Disponível em: <www.univali.br/periodicos>. Acesso em 11 de janeiro de 2017.

MOUNIER, Emmanuel. *O Personalismo*. São Paulo: Duas Cidades, 1964.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. “A educação, a razão e a autonomia”. In: *Educação e filosofia*. Uberlândia, MG Vol. 7, n. 13 (jan./jun. 1993), p. 61-70.

RAVAT, Jérôme. “Autonomie et moralité à lumière des approches naturalistes : la fin de l'autonomie rationnelle ? ” In: JOUAN, Marlène. LAUGIER, Sandra. *Comment penser l'autonomie ? - Entre compétences et dépendances*. Paris: PUF, 2009.

REALE, Giovanni; DARIO Antiseri. *História da Filosofia: do Romantismo até nossos dias*. São Paulo: Paulus, 1991.

SAVIANI, Demerval. “As Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas”. *Cadernos de História da Educação* - nº. 4 - jan./dez. 2005, p. 27-33.

SAVIANNI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

SCHNEEWIND, J. B. *A Invenção da Autonomia: Uma história da filosofia moral moderna*. Tradução de Magda França Lopes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

VALENTINI, Francesco. *História da Filosofia Francesa Contemporânea*. Tradução de Sampaio Marinho. Lisboa: Arcádia [s/d].

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia Filosófica I e II*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1993.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 2003.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de Filosofia. Ética e Cultura*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1993.

WACHOWICZ, Lilian Anna. *O método dialético na didática*. Campinas: Papirus, 1989.